UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris

CZU: 378.126

OROSAN DUMITRU

COMUNICAREA DIDACTICĂ - MODEL DE FORMARE A COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA ELEVII CICLULUI PRIMAR

13.00.01 – Pedagogie generală

Teză de doctor în pedagogie

Conducător ştiinţific

***Silistraru Nicolae*_____**

doctor hab., în pedagogie,

prof. univ.

Autor: *Orosan Dumitru*_____

Chişinău 2005

CUPRINS

Preliminarii**.....*3***

Capitolul I. Bazele psihopedagogice ale formării competențelor comunicative la elevii de vârstă şcolară mică din perspectiva comunicării didactice.....**10**

1.1. *Comunicarea didactică: definirea şi caracteristici de bază*.....***10***

1.2. *Comunicare şi învățare la elevii claselor primare din perspectiva psihopedagogică*.....**24**

1.3. *Particularitățile psihologice şi comunicative ale elevilor claselor primare*.....***43***

1.4. *Comunicarea în clasa de elevi - condiție de formare a competențelor comunicative la elevi*.....***52***

Capitolul II. Modelul pedagogic de formare la elevii claselor primare a competențelor comunicative din perspectiva comunicării didactice .....**64** 2.1.

Conceptualizarea modelului pedagogic de formare la elevii claselor primare a competențelor comunicative.....***64***

2.2. Validarea experimentală a modelului pedagogic de formare la elevii claselor primare a competențelor comunicative.....***88***

Concluzii şi recomandări......**119**

Bibliografie.....**121**

Rezumat.....**.136**

Symmary.....**137**

Резюме.....**138**

Anexe.....**139**

Preliminarii

Actualitatea şi gradul de cercetare a temei

Volumul imens de informaţie de care dispune azi omenirea şi ritmul alert în care aceasta sporeşte pun cu acuitate în faţa şcolii sarcina formării unor capacităţi pentru ca educaţii – copii şi tineri – să devină apţi de autoinformare şi autoformare permanente. Şcoala nu mai poate asigura tot necesarul de cunoştinţe cu care absolventul să se integreze social şi profesional, odată pentru totdeauna într-o comunitate sau într-o profesie. El trebuie să fie pregătit pentru a se adapta rapid şi eficient la dinamica societăţii, a culturii şi a profesiilor.

Pe de altă parte, câmpul relaţional al individului se lărgeşte continuu, dincolo de graniţele unei comunităţi sau alteia. Migrarea dintr-un câmp în altul şi interferenţele câmpurilor sociale şi psihosociale pot produce frustrări, blocări şi ratări, dacă persoana nu este pregătită de adaptare la noile contexte şi exigenţe.

Mijlocul cel mai eficace de dotare a copilului cu instrumentele necesare formării şi realizării ca personalitate este antrenarea lui în cât mai mare măsură în propria-i formare.

Atât pentru educarea prezentă, cât şi pentru formarea copilului în perspectiva adultului, comunicarea didactică are un rol deosebit. Ea stă la baza oricărei intervenţii educative. Conţinutul cognitiv, informaţional predat-învăţat în procesul didactic, ca şi influenţarea formativă asupra capacităţii operaţionale, formării morale, estetice etc. a elevului presupun o **interacţiune permanentă între educator şi educat**. Accentul cade în tot mai mare măsură pe interactivitate, pe sporirea rolului activ al receptorului-elev şi pe utilizarea întregii palete de retroacţiuni comunicaţionale.

Întregul proces de organizare şi desfăşurare a activităţii şcolare a elevilor este reglementat de învăţător prin comunicare. Urmărind fixarea comportamentelor dezirabile ale elevilor şi modificarea celor indezirabile, prin comunicare învăţătorul vizează, în acelaşi timp şi cu precădere, formarea capacităţilor comunicative ale educaţilor.

Dar pentru a putea *forma*, educatorii trebuie ei înşişi *formaţi.* În speţă, pentru a forma la elevi competenţe comunicative, educatorii înşişi trebuie să posede asemenea competenţe, iar procesul de comunicare cu elevii este el însuşi mijlocul de formare la aceştia a competenţelor de comunicare. Prin urmare problema competenţelor comunicaţionale îi priveşte deopotrivă pe educatori şi pe educaţi, fie că e vorba de perfecţionare în cazul primilor, fie că e vorba de formare-dezvoltare în cazul celorlalţi.

Învățătorul şi elevul comunică prin tot ceea ce exteriorizează, începând cu prezența fizică şi continuând cu vorbele rostite, până la cel abia perceptibil zâmbet îngăduitor sau tăcere. Orice comportament al fiecăruia dintre cei doi termeni ai relației are valoare de mesaj. De aceea nu numai ceea ce spune învățătorul, ci tot ceea ce face el în contextul educațional sau extraşcolar dar tangent, este recepționat de elevi şi are influență asupra lor. De aici decurge rolul de model comportamental atât ca dascăl, cât şi ca om al învățătorului.

Elevul nu-şi *propune* să preia comportamentele învățătorului, ale adultului, în general, dar le *preia*, unele automat, prin imitație, cele mai multe pentru că i se pretind. Comportamentul elevului este oglinda în care se reflectă *ce*, *cât* şi *cum* a recepționat el din mesajele transmise de educator. A vedea la maturitate la ce i-a slujit copilului şcoala, este prea târziu. A şti în fiecare moment dat *ce*, *cât*, *cum* şi *la ce-i foloseşte* ceea ce ți-ai propus să-l înveți înseamnă a afla la timp dacă trebuie urmată în continuare calea pe care te afli sau să găseşti o alta, mai potrivită .

Activitatea principală a copilului şcolar este învățarea. Învățarea are loc prin comunicare. Între cele două procese legătura este indisolubilă. Copilul învață comunicând cu învățătorul şi cu colegii şi învățând comunică cu ei. Învățătorul îi învață pe copii comunicând cu ei, iar copiii îi comunică învățătorului dacă ceea ce a vrut să-i învețe i-a şi învățat. Nu există act de învățare al elevului în care să nu fie implicată comunicarea: cu învățătorul prin prezența lui fizică sau simbolică, cu alte generații şi cu lumea prin conținuturile cognitive, cu semenii prin comportamente sociale, cu sine prin reflecție asupra Eu-lui propriu.

Comunicarea interumană, în general şi pe domenii, diferitele ei aspecte, intră tot mai mult în atenția specialiştilor din ştiințele comunicării, sociologilor, pedagogilor şi psihologilor. Astfel: comunicare şi limbaj (J. J. van Cuillenburg, O. Schlotten, G. W. Noomen, 1998); psihologia comunicării (J. C. Abric, 2002; M. Răşcanu, 1999); intercomunicare (D. Mecquail, 1999; C. Mircea, 1979); rolul comunicării şi forme de comunicare interumană (B. M. Grant şi H. D. Grant, 1971; A. Leroi-Gourhan, 1983; A. Pease, 1997; H. Ruckle, 2000; J. Stefanovic, 1979; T. Callo, 2003; C. Cucoş, 2002); tehnici de comunicare (A. de Peretti, J.-A. Legrand, J. Boniface, 2001); dezvoltarea conduitelor verbale (E. Verza, E. F. Verza, 2000); competența comunicațională (M. Stoica 2002); comunicarea eficientă (I. O. Pânişoară, 2004); pedagogia comunicării (L. Şoitu, 1997); metode specifice de formare a capacității de comunicare (S. Nuță, 2002); societatea comunicațională (B. Miege, 2000); cercetări asupra comunicării (T. Slama-Cazacu, 1968, 1973); comunicarea în grupul social clasă de elevi (R. Dottrens, 1970; P. Golu, 1974; L.

Ghivirigă, 1975; I. Nicola, 1978, 1974, 1992; E. Truța, 2002); comunicare empatică (S. Marcus, T. David, A. Predescu, 1987); limbaj şi intelect (L. Gilbert, 1974; C. Păunescu, 1973); rolul comunicării în instruirea şcolară (M. Ionescu, I. Radu, 1995, 2001; M. Călin, 1995; M. Bocoş, 2002; curriculum-ul şcolar); logica şi limbajul educației (G. Kueller, 1973); imagini şi cuvinte (J. Ellul, 1981); comunicarea didactică (M. L. Iacob, 1994).

Comunicarea didactică privită şi considerată ca model de formare a capacităților comunicative ale elevilor de ciclu primar ocupă un loc central în demersul educațional, dat fiind faptul că în fața şcolii stă sarcina pregătirii copiilor pentru autoinformare permanentă.

Formarea şi dezvoltarea competențelor comunicative constă în extrapolarea cunoaşterii lingvistice la situațiile de comunicare concretă (A.Crişan) şi stă la baza oricărei intervenții didactice (C.Cucoş, M.Ionescu).

Conținutul cognitiv predat-învățat în procesul didactic, ca şi influența formativă a educatorului asupra elevului se pot măsura doar prin mijlocirea unei permanente legături între cei doi poli ai relației educative, care determină înțelegerea dintre profesor şi elevi în vederea atingerii scopurilor şi desfăşurării activității de învățare. Accentul cade în tot mai mare măsură pe interactivitate, pe sporirea rolului activ al elevului-receptor şi pe utilizarea întregii palete de retroacțiuni comunicaționale.

Pornind de la aceste considerații, ne-am propus să aprofundăm unele aspecte mai puțin cercetate ale comunicării şi învățării şi efectele lor asupra formării competențelor comunicative ale elevilor din ciclul primar. Ne-am oprit asupra acestei perioade de şcolaritate pentru că la absolvirea ciclului primar elevii trebuie să stăpânească principalele instrumente ale muncii intelectuale, să poată utiliza competențele lor comunicaționale în diferite situații concrete de învățare şi în relațiile interumane.

Pe parcursul cercetării problema a fost abordată din perspectivă mai puțin studiată până acum şi anume: **rolul comportamentului comunicațional al învățătorului, modalități de creştere a eficienței formativ-comunicaționale asupra elevilor prin exerciții şi compoziție scrisă** şi **rolul relațiilor de comunicare învățător-elevi şi interelevi în ameliorarea statutelor deficitare şi în formarea competenței comunicaționale.**

Obiectul cercetării: Procesul de formare la elevii claselor primare a competențelor comunicative din perspectiva comunicării didactice.

Scopul cercetării: Elaborarea modelului de formare a competențelor comunicative la elevii claselor primare din perspectiva comunicării didactice.

Ipoteza cercetării: Comunicarea didactică poate deveni un model eficient de formare a competențelor comunicative la elevi dacă:

1. Învățătorul va practica un stil comunicațional adecvat situației educative concrete şi particularităţlor de vârstă/individuale ale elevilor;

2. Vor fi stabilite interconexiuni dintre tipul şi structura comunicării didactice, relațiile comunicative „învățător-elev", „elev-învățător", grupul social şi competențele comunicative ale elevilor;

3. Vor fi stabilite şi aplicate mijloacele pedagogice de formare a competențelor comunicative la elevi axate pe trei dimensiuni: comunicarea „învățător–elev", „limba şi comunicare", „intercomunicare în grup".

4. Vor fi formate capacități intelectuale privind achizițiile lingvistice şi încurajarea folosirii limbii române în diferite situații.

Obiectivele cercetării:

- definirea comunicării didactice ca mijloc al formării competențelor comunicative la elevii claselor primare;

-determinarea **reperelor** psihopedagogice de formare a competențelor comunicative la elevii ciclului primar;

-stabilirea status-rolurilor în grupul şcolar şi modificarea lor prin ameliorarea statutelor deficitare;

-stabilirea instrumentarului pedagogic de dezvoltare a comportamentului comunicațional al învățătorului în raport cu dificultatea formării la elevi a competențelor comunicative;

-elaborarea **modelului pedagogic** de formare la elevii claselor primare a competențelor comunicative;

-organizarea şi desfăşurarea experimentului pedagogic în scopul validării modelului pedagogic de formare la elevii claselor primare a competențelor comunicative.

Pentru realizarea cercetării au fost aplicate următoarele **metode de cercetare**: modelarea teoretică, analiza, observația directă, conversația, convorbirea, chestionarea scrisă, tehnici sociometrice, sistematizarea, experimentul pedagogic, prelucrarea şi interpretarea datelor experimentale etc.

Epistemologia cercetării a inclus conceptele esențiale oferite de pedagogie, psihologia învățării şi comunicării, taxonomia obiectivelor educaționale, lingvistică, Curriculum Național, sociologie, teoria educației didactică etc.

Suportul teoretico-ştiinţific şi metodologic al cercetării şi al prezentei lucrări l-au constituit: orientări moderne în teoria educației (R. Cousinet, G. Văideanu, I. Nicola, M. Stoica, C. Cucoş, S. Cristea); comunicarea didactică (C. Cucoş, M. Bocoş, A. Cosmovici, M. Ionescu, L. Şoitu); teoria grupurilor (J. Stoetzel, R. Dottrens, E.Planchard, I. Nicola, L. Ghivirigă, E. Truța, E. Zamfir, M. Zlate); compoziția scrisă (C. Parfene, E. Macovei); competențe comunicative ale învățătorilor (A. Tucicov-Bogdan, N. Mitrofan); tehnici de cerecetare în pedagogie şi psihologie (S. Chelcea, I. Mărginean, P. Golu, A. Cosmovici, Al. Roşca, S. Marcus, D. Muster); taxonomia obiectivelor educaționale (V. şi G. de Landsheere).

Problema comunicării a fost abordată din diferite perspective (Van I.I. Cuillenburg, D. Mcquail, T. Slama-Cazacu, I. O. Pânişoară, M. Bârliba; V. Pâslaru, M.L. Iacob, T. Callo, V. Goraş-Poştică; A. Solcan); cea a învățării (J.Piaget, J. Caroll, De Peretti, J. Bruner, M. Zlate, S. Marcus, A. Niculau etc.).

Inovația teoretică şi valoarea ştiințifică a cercetării rezidă în abordarea pentru prima dată a formării competențelor comunicative, axată pe Curriculum-ul Național, pe aria curriculară **limbă şi comunicare.**

În general, în literatura de specialitate cele două roluri au fost tratate separat: educatorul a fost mereu considerat ca emițător, transmițător de informații, iar educatul ca receptor al acestora. Prezenta lucrare pune accentul pe interacțiunea locutorilor, pe reciprocitatea relației comunicaționale didactice, **elevul** fiind, **în egală măsură cu educatorul, agent** al comunicării didactice.

Modelul elaborat de noi este oportun pentru operaționalizarea obiectivelor, delimitându-se net categoriile de obiective şi criteriile de apreciere a formării competențelor comunicative ca **performanță educațională.**

Valoarea practică a investigației noastre constă în evidențierea faptului că însăşi competența comunicațională a învățătorului se cere a fi perfecționată pentru a creşte influența ei formativă asupra elevilor ciclului primar. Elaborările teoretice vor putea servi la perfecționarea şi dezvoltarea ariei curriculare „Limbă şi comunicare". În acest sens, credem că o parte din conținutul ariei curriculare „Om şi societate", şi anume: educația pentru democrație şi pentru drepturile omului, consilierea şi orientarea pentru rezolvarea conflictelor se pot încadra foarte bine în problematica formării competențelor comunicative ale elevilor din ciclul primar.

Modelul pedagogic de formare la elevii claselor primare a competențelor comunicative din perspectiva comunicării didactice va putea fi folosit, integral sau parțial, de învățători în activitatea lor practică şi îmbogățit cu noi experiențe.

Tezele principale propuse pentru susținere:

1. Conceptul de comunicare didactică reprezintă un demers pedagogic complex care presupune o interacțiune între două entități (indivizi sau grupuri) care provoacă reacția formativă a obiectului/subiectului educației, evaluabilă în termeni de feed-back extern şi intern;

Competența comunicativă reprezintă un nivel de performanță bazat pe cunoaştere, capacități şi atitudini şi un optim motivațional care determină eficiența subiectului în activitatea de comunicare;

Comunicarea verbală realizată prin intermediul limbajului care stă la baza cooperării, dintre subiecții actului comunicațional.

2. Relațiile de comunicare învățător-elevi şi interelevi sunt mijloacele de învățare de către elevi a comportamentelor comunicative.

3. Modelul pedagogic de formare a competențelor comunicative la elevii claselor primare reprezintă o paradigmă axată pe două abordări conceptuale: teoretica – conceptualizarea noțiunilor-cheie: comunicarea didactică, comunicarea verbală, competențele comunicative; curriculară - conceptualizarea instrumentarului pedagogic de influențe: obiective, conținuturi, metode.

4. Programul complementar de formare a competențelor comunicative la elevi constituia componenta praxiologică a modelului şi se structurează pe module: „Comunicarea „învățător-elev", „Limba şi comunicarea", Interconexiunea în grup".

Baza experimentală a constituit-o şcolile generale din Târgu Mureş.

Eşantionul cuprins în investigație:

Elevi		Şcoala	Învățătoare	
Nr.	Clasa		Numele şi prenumele	Chestionar nesemnat
20	IV A	Şcoala Generală nr. 6	Şincan Maria (Ş.M.)	
22	IV A	Gimnaziul de Stat „Tudor Vladimirescu"	Moldovan Claudia (M.C.)	
25	IV B	Gimnaziul de Stat „Tudor Vladimirescu"	Minculescu Mariana (M.M.)	
20	IV A	Şcoala Generală nr. 6	Felegan Doina (F.D.)	
25	IV A	Şcoala Generală nr. 17	Bucur Maria (B.M.)	

26	IV C	Gimnaziul de Stat „Tudor Vladimirescu”	Năsăudean Maria (N.M.)	
	I – IV	Şcolile Generale nr. 1-10		41
138		**13**		**41**

Etapele cercetării au fost realizate în perioada anilor 1999-2004 în trei etape:

-Etapa I (1999-2001) a fost consacrată cerectării aspectelor teoretice ale problemei competențelor comunicative;

-Etapa a II-a (2oo1-2oo2) a inclus investigațiile experimentale vizând cercetarea comportamentului comunicativ al învățătorului, relațiilor de comunicare în grupul şcolar şi exercițiilor didactice şi compozițiilor scrise.

-Etapa a III-a (2003-2004) a cuprins elaborarea şi validarea modelului pedagogic de formare a competențelor comunicative la elevii claselor primare din perspectiva comunicării şi învățării.

Aprobarea rezultatelor investigației s-a făcut în publicații de profil pedagogic şi socio-umanist. Aspecte ale cercetării au fost prezentate şi supuse dezbaterilor în cadrul a două conferințe internaționale şi în seminarii cu învățătorii claselor primare.

Capitolul I. **Bazele psihopedagogice ale formării competențelor comunicative la elevii de vârstă şcolară mică din perspectiva comunicării didactice.**

1.1. Comunicarea didactică: definirea şi caracteristici de bază.

Ontogenetic, temporal, comunicarea apare de la primele semne de viață ale individului. Primele mişcări ale copilului, strigăte, plânsete, gesturi, zgomote, mimică iar mai apoi surâsul sunt modalități de comunicare cu ceilalți. Adultul le recepționează şi, la rându-i, emite semnale prin gesturi, mimică, mişcări, sunete etc. pe care copilul le recepționează şi circuitul comunicațional continuă. Este o comunicare afectivă, deosebit de importantă, care va însoți relațiile individului cu ceilalți de-a lungul întregii vieți. Comunicarea afectivă este însă limitată pentru că implică contactul direct între persoanele care interacționează şi pentru că este săracă în informații cognitive.

Comunicarea prin contagiune şi gesturi este continuă, comunicarea nonverbală fiind deseori mai persuasivă şi oferind o mulțime de semne de identificare a individului, chiar mai puternice decât vorbirea.

Comunicarea lingvistică permite să se emită şi să se recepționeze un număr considerabil de mesaje care depăşesc distanțe mari şi bariere temporale. Cu un număr limitat de foneme, limba asigură un număr infinit de semnificații.

Într-o definire foarte cuprinzătoare, **comunicarea interumană** *este procesul prin care un conținut cognitiv se transmite de la o persoană la alta prin semne care au aceeaşi semnificație pentru emițător şi pentru receptor. Comunicarea cuprinde informații, impresii, trăiri afective, judecăți de valoare, comenzi etc. şi se realizează cu scopul de a stabiliza un comportamet existent sau de a produce modificări comportamentale la indivizi sau grupuri*.

Definițiile comunicării pot fi împărțite în definiții de natură instrumentală (care descriu comunicarea prin componentele sale, aşa cum se produce aceasta) şi definiții de natură analitic-investigativă (care încearcă să observe comunicarea dincolo de activitatea strictă de transmitere-receptare a unui mesaj) [213, p.39].

Procesele de comunicare sunt esențialmente sociale, se întemeiază pe fenomene de interacțiune şi sunt determinate de acestea. Orice comunicare fiind o interacțiune, implică o influență reciprocă. Este oarecum impropriu să vorbim despre emițător şi receptor pentru că cei doi termeni ai relației sunt de fapt doi locutori care simultan transmit şi receptează

semnale. Deliberat sau involuntar, conştient sau nu, orice comportament al individului/grupului are valoare de mesaj şi, ca atare, are o finalitate explicită sau implicită.

Procesul de predare-învățare este o formă specifică de comunicare şi ca atare întruneşte toate caracteristicile modelului oferit de teoria comunicării. În plus, comunicarea didactică se particularizează prin anumite trăsături date de scopul propriu al activității instructiv-educative, de caracteristicile psihosociale individuale şi de vârstă ale educaților şi de contextul psihosocial în care are loc.

În legătură cu importanța comunicării în predare-învățare, Miron Ionescu şi Ioan Radu precizează că „reuşita actului pedagogic este dată în bună măsură de succesul actului de comunicare, ceea ce presupune anumite cerințe precise pentru lecția orală, pentru dezbaterea sau convorbirea etică, pentru elaborarea manualului etc." (128, p.39).

Comunicarea didactică este „un transfer complex, multifazial şi prin mai multe canale al informației între două entități (indivizi sau grupuri) ce-şi asumă simultan şi succesiv rolurile de emițători şi receptori semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ"[50,p.177]. Comunicarea didactică presupune o interacțiune de tip *feed-back* privind atât informațiile explicite, cât şi cele adiacente intenționate sau formate în cursul comunicării. Nota de reciprocitate specifică actului de comunicare este tocmai ceea ce o deosebeşte de *informare* (aceasta desemnând actul de a face cunoscut, a tansmite un mesaj care să fie receptat de destinatar). Actul comunicațional trebuie, astfel, privit ca o unitate a informației cu dimensiunea relațională, aceasta însăşi fiind purtătoare de informații. Actul comunicațional este un act interactiv în care simultan cei doi locutori – profesorul şi elevii – transmit şi receptează informații.

Emițătorul şi receptorul în situația şcolară sunt profesorul şi elevul. Între sursă şi destinatar se interpune canalul de comunicare care poate suferi perturbări. Pentru ca informația să treacă prin canal, ea trebuie să fie redată într-o formă aptă de transmisie. Mesajul trebuie să fie transpus într-un cod, semne şi reguli de combinare a acestora, comun profesorului şi elevului. Repertoriul, ca ansamblu de semne şi reguli logico-gramaticale de folosire a acestor semne, trebuie să fie parțial comun emițătorului şi receptorului. Partea comună a repertoriului se lărgeşte continuu ca efect al învățării. Codul comun în procesul comunicării este, în mod obişnuit limba, împreună cu mijloacele neverbale de expresie. Mesajul informațional purtat de undele sonore sau semne grafice se completează cu un mesaj afectiv transmis prin gesturi, mimică, postură corporală şi prin subtextul emoțional al vorbirii. Dimensiunea afectivă a actului comunicării didactice este de nelipsit. Faptul că profesorul predă şi elevul învață presupune o deschidere reciprocă, un nucleu motivațional

implicat în rolurile specifice ale celor doi termeni ai relației: „Profesorului i se cere apropiere, dăruire, iar elevului i se sugerează receptare, sârguință. Fără aceste valori, comunicarea devine precară" (128 p. 40). Între persoanele aflate în dialog trebuie să existe o anumită atracție reciprocă şi o atitudine comună față de ceea ce se comunică. Atitudinile identice sau apropiate-prețuirea învățăturii, sârguința etc.- sporesc deschiderea reciprocă, în vreme ce atitudinile diferite distanțează.

Comunicarea didactică stă la baza oricărei intervenții educative. Conținutul cognitiv predat-învățat în procesul didactic şi influențarea formativă (asupra capacităților operaționale, formării morale, estetice etc.) presupun o interacțiune permanentă între educator şi educat.

În cercetările tradiționale s-au tratat, de regulă, separat cele două roluri: educatorul a fost mereu considerat ca emițător, transmițător de informații, iar educatul ca receptor al acestora. Orientările actuale pun accentul pe interacțiunea locutorilor. Chiar dacă în momente reale comunicarea pare unidimensională, de la educator spre elev în predare şi de la elev spre educator în verificarea cunoştințelor, aceasta se referă la un flux informațional principal. În acelaşi timp însă funcționează o conexiune inversă prin care emițătorul este informat permanent despre efectele comunicării asupra partenerului: învățătorul „citeşte" reacțiile elevilor, iar elevii „citesc" atitudinea învățătorului cu privire la reacția lui (a elevului) şi fiecare dintre locutori îşi adaptează conduita comunicațională ulterioară în funcție de ceea ce receptează. Astfel, comunicarea didactică este bilaterală.

Comunicarea didactică este în acelaşi timp ierarhică şi reciprocă. Învățătorul este cvasipermanent inițiator al mesajului şi organizator, conducător al actului comunicațional. Este şi firesc acest lucru de vreme ce el stabileşte obiectivele, conținutul, metodele şi canalele de transmitere a mesajului şi structurează/ordonează utilizarea timpului afectat activității. Mesajul lui este codat după principiile ştiinței şi ale legităților psihopedagogice, este previzibil şi prescriptiv. Elevul este coparticipant la actul comunicării. Lui însă trebuie să i se transmită/formeze nu numai informații, ci şi deprinderi şi capacități de însuşire a informațiilor şi de utilizare a acestora, nu atât pentru aplicarea în prezent a informațiilor în contexte noi, cât, mai ales, pentru a deveni în stare de formare şi autoformare ulterioară şi permanentă. Elevul trebuie să-şi interiorizeze rostul actului de învățare, să devină doritor de a învăța şi capabil de a o face. Pentru aceasta, fireşte, el are nevoie, indispensabil, de conducerea educatorului. Dar fără reciprocitate în comunicare, orice intervenție a învățătorului are mici şanse de influențare. Copilul „răspunde" oricum mesajului care i se adresează, dar în ce constă acest „răspuns" rămâne problema esențială. Şi indiferența, şi

răspunsul nul sunt tot efecte ale mesajului. Educatorul, însă, urmăreşte un efect progresiv: un plus de informații, un plus de capacități, un plus atitudinal.

Reciprocitatea relației comunicaționale didactice trebuie înțeleasă în primul rând, dar nu exclusiv, în sensul că inițiativa mesajului aparține, într-o viziune interactivă asupra procesului instructiv-educativ, şi elevului. Elevul este, în egală măsură cu educatorul, agent al comunicării didactice, dar inițierea mesajului de către elev se referă mai puțin la conținutul cognitiv al ştiinței pe care trebuie să şi-l însuşească şi mai mult la *cum* poate face acest lucru. El nu poate să ceară explicit „învață-mă cum să pricep mai mult, mai bine", dar întreabă „cum se rezolvă acest exercițiu?", „de ce (se întâmplă acest fenomen)?" etc. Şi, mai ales fără voia lui şi deci nesupus vreunei cenzuri conştiente, el, elevul emite o mulțime de semnale care-i spun învățătorului în ce moment copilul nu mai recepționează, când face efort de înțelegere sau lasă să treacă „pe lângă el" mesajul. Când învățătorul recepționează acest mesaj transmis de elev şi îl decodifică răspunzând pentru sine întebării „de ce?", atunci reciprocitatea comunicațională este asigurată şi potențează eficiența actului didactic. Comunicarea se perfecționează şi se autogenerează pe tot parcursul desfăşurării ei.

Activitatea celor doi termeni ai relației pedagogice se centrează cu precădere pe educator sau pe educați în funcție de conținutul ei, de metodele şi mijloacele didactice folosite de învățător, dar îi vizează în permanență şi pe unul şi pe ceilalți. Adaptarea comportamentului comunicațional al fiecăruia dintre cei doi locutori este permanentă, cu deosebirea că cea a învățătorului este conştientă şi urmărită sistematic, în vreme ce a elevului este în mare măsură spontană. Acest caracter spontan nu-i reduce, nici pe departe, valoarea, ci, dimpotrivă, i-o sporeşte impunând educatorului o adaptare comportamentală, nu în genere, ci la situația concretă manifestă.

Învățarea în sensul cel mai larg este procesul de dobândire a experienței individuale de comportare, de noi competențe şi noi forme de comportament. Ea presupune fie dobândirea de comportamente noi, fie modificarea, restructurarea sau schimbarea celor existente cu scopul unei adaptări cât mai adecvate la situații noi. Învățarea cuprinde nu orice schimbare (accidentală) de comportament, ci restructurările eficiente şi stabile care afectează întregul psihic uman şi nu sunt efecte ale maturizării biopsihice şi neurofuncționale ale organismului.

Învățarea şcolară se particularizează prin faptul că se realizează prin organizarea pe principii pedagogice a experiențelor de cunoaştere, afectiv-emoționale şi practice ale elevilor. Ea are un caracter sistematic, organizat, este dirijată de către profesor, se

realizează cu ajutorul unor metode şi tehnici eficiente de învățare respectând principiile didactice şi este supusă *feed-back* –ului, pe baza verificării şi evaluării permanente a rezultatelor obținute de elevi, fiind ameliorată prin corectarea greşelilor.

Învățarea şcolară constă în asimilarea de către elevi a anumitor valori – cunoştințe, abilități, comportamente, atitudini etc. –, formarea şi dezvoltarea de structuri cognitive, afective şi psihomotorii şi, în ansamblu, modelarea personalității lor. Învățarea şcolară este un proces de receptare şi asimilare a informațiilor şi influențelor educative, de reorganizare, de construcție şi dezvoltare a structurilor cognitiv-operaționale, psihomotrice şi afective, precum şi a însuşirilor psihice ale personalității (aptitudini, interese, temperament). Procesul învățării este multifazial. El cuprinde: receptarea şi înregistrarea materialului pe fondul unei stări de atenție şi activitatea cerebrală; înțelegerea şi generalizarea prin formarea de noțiuni, principii, legi etc.; stocarea în memorie, actualizarea prin recunoaştere şi reproducere a informației şi transferul acesteia.

Moment important în activitatea didactică este predarea. Concepută ca formă de comunicare didactică, predarea este un sistem de operații de selectare, ordonare şi adecvare la nivelul de gândire al elevilor, a unui conținut informațional şi de transmitere a lui, folosind anumite strategii didactice, în scopul atingerii obiectivelor pedagogice. Pentru a realiza un învățământ formativ-educativ, predarea este concepută şi realizată în strânsă interdependență cu învățarea şi evaluarea.

Dintre factorii de care depinde eficiența predării cei mai importanți sunt stilul de predare al profesorului şi reacția elevului față de acest stil. Elevul preferă procedeul inductiv, segmentarea materialului în paşi mici, cu revenire la părțile mai dificile. Prin comunicarea didactică se realizează interacțiunea profesor-elev şi o serie de relații care influențează procesul de predare: relații de schimb informațional, de influențare reciprocă, de cooperare, simpatetice față de emițătorul mesajului didactic. Reglarea predării se face în funcție de datele obținute de profesor prin mecanismul *feed-back*- ului.

Preocupările practicienilor pentru creşterea eficienței învățării şcolare se fundamentază pe cunoaşterea proceselor învățării aşa cum le găsim tratate în diferite teorii şi modele de învățare: conexionismul lui Thorndike, condiționarea clasică a lui Pavlov, condiționarea prin contiguitate a lui Guthrie, condiționarea operantă a lui Skinner, teoria sistematică a comportamentului a lui Clark Hull, teoria lui Tolman, teorii ale comportamentului bazate pe prelucrarea informațiilor, învățarea prin discriminare etc. (112, p.18).

Piaget elaborează teoria psihogenezei cunoştinţelor şi operaţiilor intelectuale, după care cunoaşterea îşi are izvorul în acţiune. După el, etapele învăţării sunt: precizarea operaţiilor necesare pentru elaborarea noţiunii respective; crearea condiţiilor necesare pentru construirea acelor operaţii; acţiunea cu obiectele, fenomenele, exemplele etc.; interiorizarea acţiunilor externe şi transformarea lor în structuri interne: cunoştinţe, capacităţi, abilităţi.

În aceeaşi ordine de idei se înscrie şi concepţia lui J. Bruner după care învăţarea se realizează în trei etape, şi anume: modalitatea acţională, activă, când, prin acţiunea cu obiectele, copilul cunoaşte lumea înconjurătoare, înţelegând ceea ce face; modalitatea iconică, concretizată în percepţii şi imagini, mai ales vizuale, despre realitatea înconjurătoare; modalitatea simbolică, prin cuvinte şi alte simboluri, care înlocuiesc obiectele şi fenomenele, oferind posibilitatea raţionamentelor logice.

Teoria operaţională a învăţării elaborată de Galperin are ca esenţă ideea că acţiunile mintale se formează în etape. Pornind de la această teorie, modelul de învăţare a noţiunilor cuprinde: cunoaşterea de către elevi a elementelor acţiunii şi a modului de execuţie; învăţarea activă, practică, prin acţiunea elevului cu obiectele, fenomenele, exemplele etc.; acţiunea în planul limbajului extern, când elevul, cu voce tare sau în scris descrie logica acţiunii; acţiunea în planul limbajului extern, dar pentru sine, în gând, cînd elevul repetă acţiunea schematizată; acţiunea în planul limbajului intern pentru interiorizarea unor scheme generalizate devenite operaţii mintale.

Teoria modulară elaborată de R. Titone se bazează pe un program de învăţare ce intră într-o unitate cu o structură coerentă. Modelul modular cuprinde: faza activă de cunoaştere şi înţelegere a unei sarcini de învăţare; faza de întărire şi faza de control prin evaluare periodică şi cercectare.

Situând elevul în centrul preocupărilor de instruire şi considerând că rezultatele acestuia sunt dependente de cunoştinţele anterioare, de motivaţiile şi abilităţile lui intelectuale, modelul învăţării depline, elaborat de J. B. Carroll cuprinde următoarele momente: diagnosticul deficienţelor de învăţare şi alcătuirea pe această bază a unor programe de compensare; predarea de către profesor; aplicarea unor teste formative şi a unor programe îmbogăţite pentru elevii cu rezultate bune; programe de remediere; învăţarea prin cooperare; aplicarea de teste sumative. Profesorul foloseşte ca metode şi tehnici de lucru explicaţia şi demonstraţia, fişele de lucru, dezbaterea, caiete de studii personale, examinări orale diagnostice şi de progres.

Orientarea modernă asupra învățării şcolare este spre accentuarea caracterului *activ* şi *interactiv* al acesteia, spre elaborarea unor modele creative de învățare. Un asemenea model poate cuprinde două etape şi anume: învățarea participativă, în cadrul căreia elevul, prin asumare de roluri, participă prin efort propriu de gândire la elaborarea cunoştințelor, învățând prin problematizare, dezbatere, simulare, modelare şi alte procedee euristice, şi învățarea anticipativă, bazată pe creativitatea în grup.

Învățarea *activă* implică profund toate componentele personalității elevului: intelectuală, afectivă, volițională, morală, psihomotorie etc. a subiectului în dobândirea noului, angajarea efortului propriu în cunoaştere, în formarea şi dezvoltarea abilităților, capacităților şi competențelor, comportamentelor etc.

Învățarea activă este rezultatul efortului personal dar, în acelaşi timp al conlucrării cu conducătorul procesului de învățare şi cu coparticipanții-elevi la progresul cunoaşterii.

Înscriindu-se în interacțiunile care se stabilesc între co-participanții şi co-laboratorii procesului de învățare, efortul propriu al elevului pentru a accede la informație se potențează prin schimburile reciproce, sociale şi psihosociale, cu ceilalți. În acest fel, învățarea devine *inter*activă. Deci caracterul *inter*activ al învățării şcolare îndeamnă spre luarea în considerare şi sprijinirea în acțiunea practică pe potențialul formativ-informativ al interacțiunii educator-educat şi educat-grup de educație. În acest mod, se apreciază că *fiecare învață de la fiecare.*

Învățarea activă (şi interactivă) este un proces activ, volitiv, care se realizează prin eforturi intense de descoperire, inferență, resemnificare de sensuri, valorificare şi revalorificare a celor învățate, prin prisma propriei experiențe şi a propriei personalități.

Învățătorul, care practică o predare activă şi urmăreşte o învățare activă, inițiază şi organizează activitatea de învățare în aşa fel încât elevul să devină inițiator şi organizator al experiențelor sale de învățare, să devină capabil de organizare şi structurare permanentă a achizițiilor proprii. Educatorul este organizator şi ghid al procesului de învățare al elevului şi nu furnizor de cunoştințe de-a gata, iar educatul îşi „construieşte", prin efort propriu, propriul sistem de cunoştințe, abilități, capacități, neprimindu-le de-a gata dinafară. Practicarea sistematică şi de durată a unui stil activ şi activizant poate duce (şi este de dorit să ducă) la descoperirea de către copil a plăcerii de a învăța, a dorinței de cunoaştere şi de împlinire, a încrederii în forțele proprii ca mijloc de autorealizare.

Învățarea activă (şi interactivă) pretinde asigurarea unui ansamblu de condiții, cum sunt: crearea unui mediu educațional stimulativ, activizant, interactiv; inducerea/dezvoltarea unei motivații interne intrinseci şi a unei motivații cognitive

superioare, a dorinței elevului de a şti, de a afla; dezvoltarea la elevi a preocupării pentru strategiile metacognitive pe care le utilizează şi pentru modalitățile de formare a acestora (scheme cognitive, strategii de învățare şi cunoaştere, conştientizarea dificultăților şi carențelor cognitive, a lipsurilor proprii); căutarea de soluții la problemele cu care se confruntă sau îl preocupă, detectate prin *feed-back*; angajarea elevului în acte voluntare de rezolvare a unor probleme pe care şi le pune sau îi sunt puse; utilizarea unor combinații de stiluri de învățare adecvate şi eficiente; angajarea în asimilarea unor noi competențe ştiințifice cognitive; automatizarea manierei de activitate.

Întrucât comunicarea şi învățarea didactică constituie un *model* de formare a competențelor comunicative ale elevilor, factorii comunicării eficiente trebuie să întrunească anumite condiții. Astfel:

Pentru factorii de emisie sunt importante:

-conținutul relevant al mesajelor, informație actuală, bine structurată şi organizată, selectată potrivit particularităților clasei şi de timpul afectat momentelor lecției; argumentare logică, exemple riguros selecționate, limbaj corect şi riguros, nivelul de conceptualizare adecvat elevilor;

-modul de prezentare: coerență logică, strategie de abordare variată, adecvată conținutului şi scopului, alternarea strategiilor (inductivă, deductivă, analogică), implicare afectivă prin exprimarea interesului, pasiunii, convingerea copiilor de autoritatea şi competența învățătorului;

-stil stimulator, incitant, antrenant, atrăgător al exprimării verbale pentru a crea o ambianță favorabilă comunicării;

-concordanță între exprimarea verbalizată şi limbajul trupului;

-empatie pentru a putea imprima circulației informaționale sensul dorit;

-tact în comunicare pentru a preveni distorsiunile: mod politicos de adresare, incitant, stimulator pentru a capta atenția copiilor şi bunăvoința lor de a asculta şi de a participa activ la comunicare.

Calitatea ascultării este dată de ansamblul mijloacelor de comunicare verbală şi nonverbală utilizate de către învățător, ca emitent.

Ambianța favorabilă ascultării nu înseamnă intimitate, care ar scădea efectele autorității, şi nici intimidare, care ar determina stări de refuz şi ostilitate, orgoliu rănit. Profesorul trebuie să se implice cu seriozitate şi politețe în actul comunicării, fără excese de afect şi fără simularea pasiunii pentru ceea ce face, pentru că elevii sesizează orice artificiu de acest gen şi pun la îndoială credibilitatea nu numai a celor spuse, ci însăşi

autoritatea emitentului. De asemenea, atitudinea arogantă, distantă sau marcată de timiditate a profesorului provoacă distorsiuni în comunicare. Prezența fizică, ținuta vestimentară îngrijită, lipsită de ostentație, dar cochetă, de bun gust contribuie la ambianța agreabilă a comunicării.

La rândul ei, buna receptare a mesajului este dependentă de:

-dispoziția fizică şi psihică a ascultătorilor;

-starea de sănătate, pe cât se poate apropiată de un optim fizico-psihic care să permită perceperea, prelucrarea şi asimilarea informației;

-o anumită experiență de cunoaştere, de cultură generală şi de specialitate, un repertoriu comun care să asigure o concordanță cât mai bună între mesajul transmis de profesor şi cunoştințele proprii ale elevilor:

-un anumit grad de concordanță între modul de gândire al emițătorului şi cel al receptorului; această concordanță se realizează treptat prin influența modelatoare a întregului comportament didactic al învățătorului.

În actul comunicării, receptorul-elev îşi valorifică cunoştințele, priceperile şi deprinderile, le consolidează în funcție de relevanța informației primite. Faptul că informația primită aduce ceva nou pentru elev îl determină să-şi concentreze atenția, să se implice cu toate capacitățile intelectuale, afective, volitive şi atitudinale pentru a recepționa corect mesajul, a-l înțelege şi a-l interpreta corect. Dorința lui de a afla ceva nou îl determină să asculte activ, iar această dorință depinde de calitatea emiterii şi de măsura în care elevul este stimulat să-şi exprime părerile proprii.

Eficiența comunicării didactice depinde şi de o serie de factori tehnici. Astfel, calitatea canalelor de informare (carte, film, computer, materiale demonstrative – hărți, scheme, imagini etc. – favorizează schimbul de mesaje, previne distorsiunile şi pierderile de informații. Mediul fizic, condițiile de igienă – lumină, căldură, absența zgomotelor perturbatorii – şi condițiile estetice – design-ul încăperii, mobilierul, ambianța decorativă etc. – crează o atmosferă stenică şi un tonus ridicat, favorabil actului comunicării.

Competența comunicativă (comunicațională). *Competența reprezintă un nivel de performanță bazat pe cunoaştere, priceperi, deprinderi şi atitudini şi un optim motivațional care determină eficiența subiectului într-o activitate. Competența comunicativă reprezintă nivelul de performanță care asigură eficiența transmiterii şi receptării mesajului*.

Competența comunicativă este într-o anumită măsură înnăscută, întemeiată pe o anumită disponibilitate biopsihică primară, dar, mai ales, se dobândeşte prin exerciții şi

experiență, prin efort şi voință. Formarea competenței comunivative este importantă deopotrivă pentru educatori şi pentru educați. Cunoştințele, modul de gândire, vocabularul, deprinderile, priceprile şi conduitele comunicative sunt dobândite prin instrucție şi educație şi îmbogățite/perfecționate prin autoinstrucție şi autoeducație.

În sursele mai recente competența comunicativă se defineşte astfel: „Capacitatea de a prezenta propriile intenții, nevoi, interese în procesul de comunicare, precum şi de a percepe interlocutorul, în vederea inițierii unui dialog în procesul de învățământ. În educație, capacitatea de comunicare determină înțelegerea dintre profesor şi elev în vederea atingerii scopurilor şi desfăşurării activității de învățare, în care un rol important îl are jocul de rol" "[267,p.42].

Competența comunicativă este o structură psihică foarte complexă. Ea cuprinde capacitatea de *emitere* a mesajului şi capacitatea de *receptare* a acestuia. Pentru emitere sunt importante conținutul mesajului, modul de exprimare şi metodele de transmitere, tactul comunicațional. Astfel, mesajul, conținând informații, idei, îndrumări, recomandări, sfaturi, convingeri, motivații etc., poate fi corect sau eronat, clar sau confuz, bun sau rău. În comunicarea didactică mesajul trebuie să fie corect, să aibă relevanță, forță şi intensitate, să fie persuasiv pentru a induce comportamentul intenționat, să îmbine adecvat comunicarea verbală cu cea paraverbală şi cu cea nonverbală. Conținutul şi obiectivele urmărite prin emiterea mesajului determină folosirea unor anumite metode: expunere, conversație euristică, problematizare etc. în instruire, sfat, povață, problematizare, studiu de caz etc. în educație. Pentru a asigura eficiența emiterii de mesaje, important este tactul comunicativ, constând în utilizarea unui limbaj adecvat, accesibil şi pertinent, nuanțat expresiv, menit să atragă şi să mențină atenția, să trezească interesul elevilor şi să asigure un climat socio-afectiv agreabil. Limbajul paraverbal, ca şi cel nonverbal contribuie la susținerea şi întărirea mesajului verbal sau, dimpotrivă, la subminarea lui.

În ceea ce priveşte capacitatea de receptare, prima impresie ar fi că aceasta vizează doar receptorul elev. Având însă în vedere caracterul bilateral al comunicării didactice, simultaneitatea şi alternanța rolurilor de emițător şi receptor, capacitatea de recepție este tot aşa de importantă pentru fiecare din cei doi locutori. Astfel, la elevi se urmăreşte cultivarea anumitor capacități intelectuale şi afectiv-voliționale, cum sunt: concentrarea atenției, actualizarea cunoştințelor proprii pentru a le corela cu cele noi în vederea integrării acestora din urmă în sisteme cognitive existente, disponibilitatea de a asculta, interesul de cunoaştere; curiozitatea şi dorința de comunicare; răbdarea, consecvența şi rezistența la efort etc. Pentru calitatea de receptor a educatorului, importante sunt:

inteligența, distributivitatea şi în acelaşi timp concentrarea atenției, priceperea şi răbdarea de a asculta intervențiile şi interogațiile elevilor, răspunsurile- uneori coerente şi fluente, alteori greoaie şi confuze- ale acestora, consecvență şi imparțialitate în raporturile comunicative cu elevii, priceperea de a combina *feed-back*-urile *I* şi *II* într-un mod adecvat, care să permită continuarea fluxului comunicațional, şi, mai presus de toate, ca suport funcțional, capacitate empatică. Eficiența receptării mesajului depinde, şi pentru educator, şi pentru elev, de capacitatea fiecăruia de a percepe şi de a asculta şi se evidențiază prin activismul ascultării şi deprinderea de a asculta.

Marin Stoica sintetizează caracteristicile competenței de comunicare a profesorului astfel:

a) inteligență, ca instrument de cunoaştere, înțelegere, invenție şi reuşită în rezolvarea situațiilor educative;
b) memorie manifestată în rapiditatea întipăririi şi stocării informației, în recunoaşterea şi reproducerea acesteia în mod selectiv;
c) capacitate de comunicare: fluența vorbirii, bogăția vocabularului; fluența asociativă, asociația rapidă a ideilor; curgerea logică a ideilor; vorbirea cu atribute estetice; încărcătură emoțională, mesaj ectosemantic;
d) gândire logică, sistematizată şi divergentă, care oferă posibilitatea analizei unei probleme din mai multe unghiuri, găsirea soluției celei mai eficiente de rezolvare;
e) spirit de observare dezvoltat, curiozitate ştiințifică şi inițiativă;
f) imaginație constructivă care-i permite să facă din fiecare lecție un act de creație cu deschidere spre problemele vieții;
g) atenție concentrată, dar şi distributivă în mai multe direcții: conținutul comunicării, forma expunerii, ritmul vorbirii adecvat auditoriului şi reacția acestuia la mesajul didactic prezentat;
h) dicție: pronunțare corectă şi clară a cuvintelor, accente logice pe ideile de bază şi scurte pauze psihologice, pentru a sublinia esențialul.

O importanță deosebită în activitatea cu elevii o are capacitatea empatică a profesorului. Calitatea de a fi empatic constituie o premisă a optimizării relațiilor profesorului cu elevii şi o condiție a comunicării eficiente. Empatia educatorului este o modalitate spontană şi rapidă de pătrundere în starea de spirit a elevului. „Înțelegând intențiile, trăirile şi gândirea celorlalți, evident cu aproximația permisă de acest tip de cunoaştere, avem posibilitatea unei anticipări relativ corecte a comportamentului

partenerului, fapt extrem de important în stabilirea unor relații interpersonale dezirabile" şi, în consecință, „să ne fixăm o strategie proprie de comportament" față de aceştia "[155,p.25]. Important este că educatorul poate evalua relativ corect ceea ce simte, trăieşte, gândeşte elevul, se poate transpune în psihologic în situația lui şi, printr-o comunicare eficientă, să creeze condiții adecvate de influențare. Pentru cadrul didactic este necesar să ştie cât mai exact cum este elevul, dar şi cum crede elevul că este, pentru că numai înțelegându-l îl poate influența.

Ca orice capacitate, capacitatea empatică are un potențial psihofiziologic înnăscut dar se realizează şi se dezvoltă în procesul cunoaşterii interpersonale şi, dacă subiectul îşi propune, prin antrenare autodirijată. Capacitatea empatică nu înseamnă de la sine şi un comportament empatic. Între cele două fenomene poate să existe concordanță sau decalaj, congruență sau incongruență. Relațiile simpatetice vin să sporească sau să deterioreze apropierea dintre *înțelegere* şi *comportament* înțelegător. Intuirea psihologiei copilului, înțelegerea lui îi dau educatorului puterea de a-l iubi, dar o iubire care nu exclude severitatea, autoritatea şi distanța rezultate din condiția şi rolul său de dascăl. Apropierea de fiecare elev permite cunoaşterea şi tratarea individuală a elevului iar distanțarea de fiecare elev permite păstrarea unei relații normale cu colectivul de elevi şi consolidarea relațiilor interpersonale în grupul de elevi. Orice exagerare în acest sens duce inevitabil la eşec pedagogic.

Lipsa capacității empatice determină o interpretare subiectivă a realității individuale şi grupale şi duce la măsuri educative întâmplătoare.

Competența empatică a învățătorului este solicitată în toate momentele lecției şi în toate sensurile de comunicare: de la învățător spre elevi şi de la elevi spre învățător.

Astfel, în predare învățătorul selectează şi dozează informația pe care o furnizează elevilor spre a fi asimilată bazându-se pe posibilitățile de asimilare ale elevilor, posibilități neuniform repartizate; nu poate preda nici numai pentru „vârfuri", pentru cei cu abilități înalte, nici numai pentru cei care trebuie aduşi la un nivel măcar minim de pregătire. Munca diferențiată, soluția cerută de diferențele individuale, presupune cunoaşterea empatică a elevilor.

În verificare tratarea diferențiată este şi mai importantă. Formularea întrebărilor într-o manieră neşocantă şi care să nu intimideze sau să blocheze copilul, întrebările să trezească curiozitatea copilului şi să-i solicite redescoperirea adevărului prin efort propriu, întărirea răspunsurilor sunt numai câteva din cerințele de care trebuie să se țină seama dacă vrem într-adevăr să comunicăm eficient cu elevul iar verificarea să aibă un rol formativ.

La împlinirea aşteptărilor învățătorului concură o mulțime de factori de natură intercomunicațională. Astfel, climatul creat de comportamentul învățătorului prin zâmbet, mişcări aprobatoare ale capului, căldura vocii, contactul vizual cu elevii, gesturi încurajatoare pentru continuarea răspunsului etc. încurajează copilul şi-i sporesc efortul de concentrare pentru a face față sarcinii aducătoare de satisfacții. Paşii urmați de învățător în predare țin seama de posibilul ritm de lucru al elevilor, iar sarcinile sunt de o dificultate care poate fi depăşită cu un efort moderat. Ocaziile de răspuns pe care învățătorul le oferă elevilor, dificultatea întrebărilor şi răbdarea cu care aşteaptă ca elevul să poată răspunde țin şi acestea de competența comunicațională a învățătorului. Nerăbdarea, întreruperea elevului, timpul scurt între adresarea întrebării şi pretinderea răspunsului, insistența în a obține un anume răspuns după ce copilul a greşit, sau repetarea întrebării la care s-a răspuns greşit etc. provoacă inhibiții la copil, îl demobilizează şi-i slăbeşte încrederea în forțele proprii.

Cerințe speciale prezintă *feed-back*-ul eficient. Amintim între acestea: urmarea răspunsurilor corecte de întărire imediată, echilibru între timpul acordat *feed-back*-ului pentru răspunsuri corecte şi pentru cele incorecte, neomiterea *feed-back*-urilor pozitiv/negativ, evitarea urmării răspunsului corect/incorect de tăcere sau de reacție ambiguă la care se adaugă ajutorul adecvat pe care învățătorul îl acordă prin formularea întrebării sau prin întrebări ajutătoare.

În practica instructiv-educativă se constată tendința educatorilor de a manifesta mai multă răbdare, mai multă căldură elevilor cu performanțe ridicate, de a le acorda mai multe ocazii de a răspunde şi mai puțină atenție celorlalți. Solicitați mai puțin, uneori în limita strictului necesar pentru a fi evaluați prin note, unii dintre elevii mediocri se plafonează, unii reuşesc să se ridice la nivelul celor buni, iar unii dintre cei slabi devin şi mai slabi, eşuează. Trebuie să recunoaştem că o asemenea tendință este mai pronunțată la profesori, adică la niveluri mai mari de şcolaritate. Pătrunşi de importanța formării la toți şcolarii mici a achizițiilor fundamentale, învățătorii se preocupă în egală măsură de copii, chiar mai mult de cei care întâmpină dificultăți.

1.2.Comunicare şi învățare la elevii claselor primare din perspectiva psihopedagogică

Privită din perspectivă psihopedagogică, relația comunicațională este strâns legată de activitatea de învățare, este baza acesteia. Pe de altă parte, prin învățare se însuşeşte şi conținutul comunicării şi modul de a comunica.

La rândul ei învățarea este o condiție a formării personalității copilului, inclusiv a capacităților sale comunicaționale. Astfel, învățarea, ca acțiune operațională este legată de predare, instruire, exersare, autoinstruire, verificare şi evaluare, procese în care, alături de însuşirea unui conținut informațional se solicită şi se exersează şi capacitățile comunicative (de receptare şi de emisie a mesajelor). Ca proces, învățarea este dinamică. Conținutul de învățat este asimilat, întărit, modificat corespunzător sarcinilor didactice, elevul fiind permanent antrenat în receptarea şi emiterea mesajelor. Ca rezultat, învățarea cuprinde cunoştințe, priceperi, deprinderi şi obişnuințe, familiarizări şi adaptări, perfpormanțe, inclusiv de natură comunicațională. Toate acestea impun cu necesitate abordarea problemei formării competențelor comunicative la elevii claselor primare în corelație cu învățarea şcolară.

În cadrul larg al condiționării învățării, alcătuit din factori externi imediați care formează mediul instructiv (plan de învățământ, progame, manuale, profesori, mijloace de învățământ) şi factori exteriori şcolii (familie, instituții sociale) şi interni (atenție, motivație, scopuri, interese), comunicarea are propriile-i condiționări.

După Abric ”[1], factorii determinanți ai comunicării se grupează în trei categorii de variabile, astfel:

Variabile psihologice, constând în motivații, implicite sau inconştiente şi explicite. Tensiunile generează comportamente orientate spre reducerea lor şi satisfacerea nevoilor. Această relație se produce într-un câmp social în care acționează un complex de forțe pozitive: nevoia de perfecționare, de atingerea unor obiective, de autorealizare generatoare de comportamente de apropiere, şi negative: de ocolire a situațiilor periculoase, generatoare de comportamente de evitare. Prin comportamentele de apropiere se tinde spre asimilarea gândirii celuilalt, începând cu acceptarea gândirii lui. Ignorarea diferenței, a specificității interlocutorului este una din cauzele lipsei de comunicare. Prin comportamentele de evitare, subiectul tinde să-şi mențină sau să-şi restabilească echilibrul psihic, printr-o interpretare defensivă a relațiilor cu celălalt.

Cum se manifestă asemenea variabile în relația de comunicare învățător-elev?

Învățătorul urmăreşte direct, explicit şi perseverent atingerea unor obiective instructiv-educative. Mai mult sau mai puțin explicit, el are nevoia de autoperfecționare şi, explicit, de autorealizare. Comportamentul său de răspuns la aceste nevoi este de apropiere de copil. Apropierea are loc prin comunicare semantică şi ectosemantică. Este însă această apropiere nediscriminatorie în raport cu toți copiii? Se pare că nu. În practica educațională se constată o comunicare mai intensă şi mai frecventă cu două categorii de elevi: cei foarte buni, care sunt solicitați mai mult în activitatea didactică şi, la rândul lor, inițiază comunicări cu învățătorul, şi cei care au un comportament indezirabil. Acestora din urmă învățătorul le acordă mai multă atenție silit fiind de împrejurări: ei deranjează bunul mers al activității, au conflicte cu colegii, fac „rele" în afara clasei şi şcolii etc. De ei *trebui*e să te ocupi pentru a-ți asigura confortul psihic în responsabilitatea ta pedagogică. Ce se întâmplă cu elevii care nu sunt cuprinşi în cele două categorii? Ei sunt în mai mică măsură în atenția învățătorului. Ei sunt cuminți, se descurcă la învățătură, nu ridică probleme; nu reuşesc să se afirme în fața celor mai buni, nu îndrăznesc să dea răspunsuri chiar dacă le cunosc, din nesiguranță sau pentru că „n-au loc" de cei foarte activi. În acest caz nu este vorba de un comportament de evitare din partea învățătorului, ci mai degrabă de ignorare şi de indiferență. Nu sunt excluse nici conduitele de evitare a comunicării cu anumiți elevi. Învățătorul evită să-i dea ocazia să răspundă elevului care de obicei „spune prostii", elevului activ din fire, care vrea să răspundă dar este slab pregătit. Pe de altă parte, să admitem că atitudinile simpatetice ale învățătorului nu sunt egal distribuite în raport cu toți elevii. Există preferințe şi respingeri, mutuale sau unilaterale, care favorizează comportamente de apropiere sau de evitare.

Elevul poate avea reținери în relația comunicațională cu învățătorul şi datorită unor percepții deformate; el poate atribui învățătorului anumite atitudini menite să-i justifice lui, elevului, insuccesele şcolare sau comportamentale. În acest caz, comportamentul lui de evitare este de apărare a echilibrului interior prin transferarea răspunderii pentru nereuşitele sale asupra învățătorului.

La nivel interelevi, apropierea sau evitarea comunicativă au la bază mecanismele afective, simpatetice ale relațiilor interpersonale, nefiind excluse unele considerente pragmatice (spre exemplu dorința de a obține ajutor din partea elevilor buni).

Variabilele cognitive ale comunicării se referă la sistemul logic cognitiv şi de reprezentare. Astfel, tipul de formație intelectuală a individului determină un anumit mod de reflecție, organizare şi prelucrare a informației. Elaborarea mesajului de către învățător porneşte de la luarea în considerare a sistemului cognitiv al elevului. Ideal ar fi, al *fiecărui*

elev, dar practic posibilitățile sunt limitate. Activitatea învățătorului este diferențiată mai degrabă pe grupuri de copii cu formație intelectuală apropiată, decât diferențiată până la individualizare. Fără îndoială că preocupări pentru aceasta şi acțiuni individualizate există, dar numărul mare de elevi dintr-o clasă este un obstacol serios în acest sens.

Cât priveşte sistemul de reprezentări, este ştiut faptul că individul sau grupul nu reacționează la realitate aşa cum este ea, ci aşa cum şi-o reprezintă. Învățătorul are o anumită reprezentare despre sine, de regulă, favorabilă (tendința este general umană), dar este, totodată conştient de forțele, slăbiciunile şi competența sa. Această imagine a *Eu*-lui *intim* îşi pune amprenta asupra comportamentului său față de elevi. Conştient, învățătorul îşi inhibă sau maschează slăbiciunile, îşi impune un anumit comportament relațional cu elevii, afişând un *Eu public* diferit de cel intim. Fenomenul este pozitiv în măsura în care învățătorul este, vrând-nevrând, model de comportament pentru copii, dar este un adevărat dezastru dacă sub masca „modelului" se ascund tare de caracter, orgolii şi incompetențe şi care, scăpate cenzurii conştiinței răbufnesc în accese de furie, limbaj necontrolat sau conduite extraşcolare condamnabile. Atunci elevul este descumpănit, imaginea perfecțiunii întruchipată de învățător se prăbuşeşete împrăştiindu-se în cioburi, iar punctul lui de sprijin şi referențial dispare.

La rândul său, şi elevul poate avea o imagine de sine adecvată sau deformată. În familie şi chiar în şcoală, copilului i se poate induce o imagine supra- sau subdimensionată a propriei personalități. Supraaprecierea în familie (ca în cazul, uneori, al copilului unic) sau în şcoală (situația elevului foarte bun într-o clasă slabă) devine o supraautoapreciere, după cum subaprecierea în familie (prin comparație cu frații sau datorită aspirațiilor exagerate ale părinților) şi în şcoală (dificultăți repetate şi eşecuri necontracarate de acțiuni educative adecvate) devin autosubapreciere (copilul ajungând să se convingă că, într-adevăr, „nu e bun de nimic", aşa cum i se spune).

Reprezentarea despre celălalt, despre personalitatea, competența etc. celuilalt influențează şi ea comunicarea didactică. Efectul de *hallo*, percepția eronată despre copil, ideile preconcepute (despre mediul social, etnic etc.) pot afecta relațiile învățătorului cu copilul în general şi în primul rând cele comunicaționale, urmate de un cortegiu de efecte negative. Dar, conştient de misiunea şi responsabilitatea sa, învățătorul nu se lasă „furat" de aparențe şi prejudecăți şi tinde să-şi reprezinte copilul aşa cum este el şi, corespunzător, să-i dirijeze formarea spre ceea ce el poate deveni.

Reprezentarea imaginii învățătorului în mintea copilului porneşte de pe poziții favorabile. Educatoarea în grădiniță şi învățătoarea în clasa întâi sunt prelungiri în sufletul

copilului ale mamei sau bunicii ocrotitoare, grijulie şi iubitoare şi aceasta, cu atât mai mult cu cât ea este o persoană tânără, frumoasă şi afectuoasă. Imaginea este totuşi „deteriorată" de tratamentul egal acordat şi celorlalţi copii şi de rigorile impuse de activitatea şcolară. Cu toate acestea, în general, învățătoarea întruchipează în mintea copilului multe din atributele perfecțiunii, în principal, cele de bunătate, adevăr, cinste şi dreptate. Imaginea învățătoarei, mai mult sau mai puțin idealizată, are o influență hotărâtoare asupra formării copilului. Evocarea învățătoarei în amintirea oricăruia dintre noi sau în literatură este o dovadă în acest sens. Ne-am permite să recomandăm tuturor învățătorilor să aibă grijă să nu ştirbească cu nimic această icoană care-i potențează însutit şi înmiit puterea de influențare asupra copilului!

Variabilele sociale ale comunicării se referă la rolurile şi satus-urile sociale ale termenilor relației.

„Relația profesor-elev reprezintă modalitatea principală de mediere didactică, de ipostaziere a acesteia într-o variantă umană, subiectivă. Dincolo de conținuturile concrete care se transmit în activitatea didactică va fi important foarte mult tipul de interacțiune care se va statornici între clasa de elevi şi profesor, precum şi atitudinea acestuia în a se relaționa în grup şi la fiecare elev în parte" "[50,p.331].

Statutul prescris al învățătorului îi impune acestuia instituirea unui anumit tip de relații interpersonale în general, comunicaționale în particular, comunicaționale cu şcolarii mici în special. Legitim, învățătorul se aşteaptă să i se recunoască din partea celorlalți, a societății în general, importanța muncii pe care o prestează şi atributele cu care este investit pentru ca, în funcție de acest statut, să-şi poată îndeplini rolurile sociale pe care le are. El adoptă acele comportamente pe care le consideră a fi în concordanță cu statutul său şi la care, tot în funcție de acest statut, se aşteaptă în mod legitim ceilalți. Autoritatea pe care i-o conferă statutul prescris este întărită de autoritatea sa morală şi de competența profesională. Pentru învățător există riscul rigidității în exercitarea rolului specific. Având în vedere nevoia de afecțiune a copilului de vârstă şcolară mică, rolul funcțional al învățătorului, cel puțin în primele clase, trebuie să fie şi el încărcat de afectivitate pentru a-i asigura copilului confortul psihic securizant în noua sa calitate, aceea de şcolar.

Statutul şi rolul copilului suferă schimbări esnțiale odată cu intrarea în şcoală. Noul statut îl încântă şi îl sperie totodată. Trecerea de la grădiniță la şcoală provoacă în mai mare sau mai mică măsură o breşă în statutul copilului. Obligațiile sunt mult mai riguroase decât înainte şi mândria copilului de a fi „mare", adică şcolar este contracarată de noile obligații. Desigur, frecventarea grupei pregătitoare pentru şcoală în cadrul grădiniței îi facilitează

adaptarea, iar tactul pedagogic al învățătoarei, şi mai mult. Aşteptările din partea adulților sunt parcă prea mari. Deodată copilul a devenit în ochii acestora mult mai responsabil de datoriile sale şi el, copilul, oricât s-ar strădui să răspundă aşteptărilor, este totuşi copil şi adoptarea rolului specific şcolăresc cere timp. De comunicarea emoțională cu învățătoarea depinde nu numai adaptarea, mai uşoară şi mai rapidă sau dificilă şi anevoioasă, ci şi formarea atitudinii copilului față de şcoală.

Sintetizând complexitatea procesului de comunicare De Peretti, Legrand şi Boniface emit anumite „avertismente practice pentru regularizarea comunicărilor, a transferurilor şi înțelegerii" "[221,p.297-298]. într-o activitate de formare în învățământ, astfel:

-la nivelul propriei persoane: stabilirea unui echilibru interior, a unei stări de confort interior, pregătirea pentru valorizarea întregii personalități, din punct de vedere inelectual şi organizatoric;

-la nivelul obiectivelor: aprecierea gradului de adecvare în raport cu atitudinile şi invers, aprecierea gradului lor de adecvare în raport cu imaginile celuilalt, înțelegerea propriilor reacții față de celălalt;

-la nivelul rolurilor: asigurarea faptului că diferențele dintre roluri nu produc blocaje, verificarea gradului de acceptare şi de pertinență a rolurilor, organizarea succesiunii timpilor, intervalelor, ritmurilor de expunere;

-la nivelul limbajelor: stabilirea unei varietăți a canalelor de transmitere vizuală, sonoră, gestuală, stabilirea unei clasificări a conceptelor şi referințelor, verificarea gradului de adecvare a codurilor utilizate şi/sau a compatibilităților;

-la nivelul reprezentărilor: favorizarea apariției conotațiilor cu proprietăți de facilitare sau blocare, asociate temei studiate, recurgerea la metafore pentru uşurarea memoriei şi stimularea ideilor, explicitarea teoretizărilor;

-la nivelul cadrelor de referință: asigurarea compatibilității dintre informații şi organizarea cognitivă a celuilalt, asigurarea cu privire la apelurile, subterfugiile sau suporturile care facilitează utilizarea unor concepte în gândirea celuilalt, favorizarea mesajelor de *feed-back*;

-la nivelul structurilor: luarea în considerare a caracterului sistemic al oricărei comunicări sau relații, evocarea şi analizarea, atunci când este cazul, a constrângerilor sau presiunilor instituționale, accentuarea transferurilor de cunoştințe şi abilități;

-la nivelul comportamentelor de exprimare sau de răspuns: alegerea comportamentului adecvat, în concordanță cu atitudinea reală, definirea unui

comportament cât mai pur posibil, evitându-se amestecul între întrebări şi sfaturi, evaluare şi suport, interpretare şi decizie etc., varietatea comportamentelor utilizate pentru a se evita monotonia, în concordanţă cu manifestările atitudinale.

Comunicarea interumană se realizează prin multiple şi variate modalităţi, verbale, nonverbale, paraverbale, practic-operatorii. Dar indiferent de forma pe care o îmbracă, esenţa ei este schimbul de semnificaţii.

Comunicarea verbală. Limbajul, ca formă specifică de comunicare *verbală* interumană, este un sistem de comunicare cu ajutorul limbii şi este un fenomen individual. Limbajul se învaţă în procesul de socializare a individului începând din familie şi continuând în procesul multiplicării contactelor sociale ale copilului, spontane şi, de la o anumită vârstă, organizate în instituţia preşcolară şi şcolară.

Comunicând între ei prin mijlocirea limbii, oamenii realizează schimburi de idei, se înţeleg reciproc, îşi organizează şi coordonează activitatea comună, realizează cunoaşterea. „Capacitatea individului de a folosi o limbă naturală în vederea comunicării cu semenii săi este, în mod esenţial o achiziţie culturală, un proces social-istoric şi nu o simplă disponibilitate biologică" "[210, p.89]. Limbajul este rezultatul vieţii în societate, însuşirea lui însemnând însuşirea capacităţii de utilizare a mijloacelor lingvistice.

Principalul conţinut al comunicării verbale este gândirea. Cu ajutorul unităţilor lingvistice – cuvinte, propoziţii, fraze etc. – prin limbaj sunt puse în circulaţie noţiunile, judecăţile şi raţionamentele, respectiv conţinutul abstract şi generalizat al reflectării realităţii obiective în creierul uman.

Funcţia principală a limbajului, aceea de comunicare, este în interdependenţă cu celelalte funcţii ale sale: cognitivă, expresivă, de semnalizare/avertizare, persuasivă, practic-operaţională, de reglaj şi autoreglaj, de control şi autocontrol.

Ca *mijloc de comunicare*, limbajul stă la baza cooperării dintre indivizi şi grupuri sociale, a eficienţei activităţii comune, a generalizării experienţei sociale, a genezei diferitelor forme ale conştiinţei sociale. Prin limbaj se nominalizează obiectele şi fenomenele, se realizează predicţii, se realizează transferul de informaţii între agenţii comunicării.

Prin funcţia *cognitivă* limbajul este implicat în toate procesele de cunoaştere, în mod special în procesul de învăţare. Funcţia *expresivă* a limbajului semnifică faptul că el oferă posibilitatea redării, prin sisteme de semne şi mijloace specifice, a stărilor, trăirilor, atitudinilor subiectului faţă de sine, faţă de alţii, faţă de realitate în general, comunică evenimentele care au loc la nivelul vieţii psihice personale. Capacitatea limbajului de

transpunere în semne lingvistice a dinamicii stărilor sufleteşti ale subiectului este completată de semne şi mijloace nonverbale cum sunt intonația, accentul, pauza etc. în exprimarea orală şi diferite semne grafice în exprimarea scrisă.

În comunicarea didactică, urmărindu-se obținerea unor modificări comportamentale la elevi, deosebit de importantă este funcția *persuasivă* a limbajului. Prin conținutul semantic al mesajului transmis, la care se adaugă dimensiunea sa expresivă, se urmăreşte influenațarea voinței, convingerilor, comportamentelor elevilor.

Pentru a determina sau stimula copilul de a săvârşi o anumită acțiune, învățătorul foloseşte rugămintea, cerința fermă, ordinul sau comanda; pentru a-l determina să întrerupă sau să renunțe la o anumită acțiune foloseşte reproşul, interdicția şi amenințarea; pentru a-i influența/forma convingeri foloseşte propunerea, invitația, sfatul, prevenirea, apelul.

Învățătorul foloseşte limbajul şi pentru a declanşa sau facilita o acțiune colectivă. Prin intervenție promptă, în forme precise şi energice, orientează şi organizează cooperarea şi stinge conflictele.

Funcția *practic-operatorie* a limbajului constă în capacitatea acestuia de a anticipa şi preveni anumite stări, evenimente sau acțiuni viitoare şi de a facilita desfăşurarea acțiunilor practice.

Prin limbaj se acționează şi asupra voinței altora sau asupra voinței proprii. Comanda şi autocomanda, interdicția şi autointerdicția se exprimă prin limbaj. Comanda şi interdicția exprimate de învățător urmăresc nu numai începerea/continuarea/întreruperea acțiunii elevilor, ci şi formarea capacității acestora de autocomandă şi autointerdicție. Astfel, prin *reglaj* şi *autocontrol* se realizează organizarea, sistematizarea, integrarea diferitelor procese psihice şi ierarhizarea relațiilor dintre ele; se structurează mai bine percepția, se evocă şi se fixează reprezentările, se orientează atenția spre obiectul activității; scopul atenției devine conştient, atenția involuntară devine voluntară, memoria câştigă caracter logic, precizie şi eficiență, toate acestea ducând la dezvoltara gândirii.

Dacă unele funcții ale limbajului, cum este cea expresivă, sunt centrate pe emițător (în cazul nostru, pe învățător), altele sunt centrate pe receptor, cum este cea persuasivă, iar altele pe canalul de comunicare. Astfel, pentru menținerea contactului între locutori, apar interogații de tipul „ce mai faci?" (într-o întâlnire informală a învățătorului cu elevul), care nu urmăresc atât obținerea de informații, cât menținerea unei relații sociale de cunoaştere şi atenție reciprocă. Copilul este foarte sensibil la asemenea atenții venite din partea învățătorului, iar învățătorul ştie acest lucru şi-l exploatează în scopul de a-şi apropia copilul. Centrată pe elementele codului, comunicarea metalingvistică exprimă preocuparea

învățătorului de a fi bine înțeles de către elevi. Anumite întebări sau cerințe (de exemplu, „te rog să exprimi mai clar ce ai vrut să spui") vizează atât clarificarea ideilor în mintea copilului, cât şi dezvoltarea capacității lui de a le exprima în cuvinte.

Principalele procese ale limbajului verbal sunt vorbirea şi scrierea, audierea şi citirea şi se formează prin excelență în timpul şcolarității mici.

Limbajul oral este forma principală a limbajului verbal şi este intens folosită în activitatea didactică. Prin vorbire are loc codarea mesajelor şi producerea semnalelor verbale sonore. Cea mai simplă şi mai uşoară formă a limbajului vorbit este dialogul. Acesta presupune alternanța de intervenții, locutorii schimbându-şi continuu rolurile de emițător şi receptor. Are un caracter situativ, este susținută de întrebările, răspunsurile, completările interlocutorului şi este ajutat de mimică, intonație, gestică etc. În comunicarea didactică, dialogul pretinde o exprimare precisă şi completă a ideilor şi are loc numai dacă şi în măsura în care este organizat şi stimulat de învățător. Limbajul monologat se foloseşte relativ puțin în lucrul cu copiii mici. Desigur, pentru prezentarea unor explicații detaliate este nevoie de „discursul" învățătorului, dar copilul poate obosi şi pierde firul explicației.

Forma cea mai intelectualizată a limbajului este productivă scrierea şi receptivă-citirea, prin care se produc codarea şi decodarea în şi din semne grafice a conținutului gândirii. Scrierea trebuie dezvoltată într-o formă riguroasă, închegată, clară şi fără echivocuri, cu respectaea strictă a regulilor gramaticale şi ortografice pentru a putea fi decodată corect.

Sub aspect funcțional, limbajul este activ şi pasiv. Prin limbajul pasiv copilul înțelege ceea ce aude sau citeşte, fără a-şi putea exprima în egală măsură ideile şi este mai bogat decât cel activ. În procesul didactic are loc îmbogățirea limbajului pasiv şi transformarea lui în limbaj activ, oral şi scris.

Utilizarea cu precădere a comunicării verbale orale în activitatea cu şcolarii mici se datorează faptului că elevii posedă această formă de comunicare în momentul intrării în şcoală şi datorită plasticității limbajului vorbit. Acesta este mai uşor de înțeles, captivează cu mai mare uşurință şi în mai mare măsură atenția, ascultarea şi interesul elevilor. Spontan şi ingenios, limbajul oral uzează de comparații, asociații şi exemplificări care facilitează înțelegerea. Aptitudinile verbale şi capacitatea de persuasiune ale învățătorului sporesc efectele formative ale comunicării lui verbale cu elevii.

Comunicarea verbală în activitatea instructiv-educativă este însoțită şi completată de comunicarea nonverbală şi de cea paraverbală.

Comunicarea nonverbală este un sistem concret, perceptual sau imagistic menit să sporească accesibilitatea şi operaționalitatea decodificării mesajului. În acest sens, în comunicarea pedagogică două categorii de limbaje au pondere mai însemnată: audio vizuală şi limbajul trupului.

Audio-vizualul, materializat în înregistrări audio, filme, planşe, ilustrații etc. ajută limbajul verbal aducând în fața elevilor obiecte şi fenomene față de care ei nu au nici o experiență. Informația este receptată direct, prin evidență, uşor, fără scriere şi lectură, fără o conceptualizare propriu-zisă. Mesajul vizual are un aspect semantic şi unul ectosemantic.

Limbajul trupului acompaniază limbajul vorbit, întregeşte şi prelungeşte semnificația cuvintelor. Este reprezentat de mimică, gestică, pantomimică, ținuta fizică, mişcare, în general orice gen de expresii corporale, motorii care pot fi percepute vizual şi care alternează, sunt concomitente sau succesive mesajului verbal pentru a-l întări.

Astfel, jocul fizionomiei – mobilitatea şi expresivitatea feței – informează despre trăirile sufleteşti ce însoțesc mesajul verbal. Aceste mijloace de expresie sunt condiționate socio-cultural şi se dobândesc prin învățare. De aceea, învățătorul trebuie să se manifeste în aşa fel încât limbajul său nonverbal să fie nu numai adecvat situației, ci şi să constituie un model pentru elevi: fără gesturi exagerate, teatrale, fără artificii periferice, care îndepărtează atenția de la mesaj, pe de o parte, şi sunt preluate de elevi prin imitație, pe de altă parte.

Comunicarea nonverbală trebuie să fie în concordanță cu mesajele verbale. Deseori învățătorul simulează, conştient şi cu bune intenții această concordanță, mascându-şi anumite stări sufleteşti pricinuite de cauze externe situației educative (probleme personale, de familie) pentru a nu induce la copii o stare sufletească apăsătoare, sau manifestă nemulțumire față de un act reprobabil al elevului printr-o mimică ce amplifică efectele nemulțumirii sale reale.

Anumite date native sau de vârstă sunt favorabile sau nefavorabile comunicării nonverbale. Conformația, dimensiunile anumitor părți ale corpului şi armonizarea lor, anumite particularități temperamentale exprimă grație, farmec, distincție sau, dimpotrivă, vulgaritate, agresivitate, răutate. Învățătorul, conştient de propriile-i caracteristici îşi modelează comportamentul în aşa fel încât să valorifice pe deplin datele favorabile şi să suplinească eventuale dezavantaje. Este ştiut că şcolarii mici preferă învățătoarele tinere şi frumoase, dar le îndrăgesc în egală măsură pe cele mai în vârstă datorită blândeții, bunătății şi generozității cu care îi tratează.

În general fizionomia, mişcările şi poziția corpului comunică autentic, natural atunci când sunt în concordanță cu biotipul şi cu trăirile psihice autentice sau, dacă intervine (în mod necesar) cenzura conştientă şi voluntară, acestea sunt modelate cultural pentru a nu deveni mască socială, falsitate comportamentală, ipocrizie.

Zâmbetul, surâsul, râsul sunt conduite complexe cu o mare putere de exprimare a stărilor fiziologice, psihice, spirituale profunde şi profund nuanțate. Zâmbetul poate exprima aprobare, plăcere, confort, surpriză, bucurie, amabilitate, dar şi dispreț, amărăciune, dezgust, tristețe, dezamăgire, dezaprobare. Sincer, el transmite elevului informații stimulatoare sau frenatoare, îi produce satisfacție sau stare de culpabilitate, ajutându-l să-şi adapteze comportamentul ulterior la atitudinea şi aşteptările învățătorului.

Un rol deosebit în comunicarea nonverbală îl au mâinile. Ele semnalizează, scriu, arată, evidențiază, modelează şi controlează. Un gest larg sau restrâns sugerează copilului dimensiuni, o mişcare rapidă a mâinii îl îndeamnă să fie mai dinamic în ceea ce face sau spune (*hai, hai mai repede!*), o palmă ridicată cu fața spre copii poate stopa gălăgia, degetul arată punctul slab al temei efectuate ş.a.m.d. Se înțelege de la sine că mâna învățătoarei trebuie să fie exemplar îngrijită.

Comunicarea nonverbală, împreună cu cea verbală, este esențială pentru comunicarea afectiv-atitudinală şi mai ales pentru dimensiunea relațională a actului comunicării. Privirea (în ochii copiilor), orientarea corpului (permanent spre elevi, chiar şi atunci când scrie la tablă învățătorul este semiorientat spre clasă, nu numai pentru a nu acoperi tabla, ci şi pentru a menține contactul cu copiii), distanța (mereu în apropierea băncilor, cât mai puțin la catedră) etc. sunt esențiale pentru începerea, susținerea şi încetarea comunicării.

Prin caracteristicile reale, ale învățătorului real cu care copilul vine în contact direct, comunicarea nonverbală apropie sau distanțează cei doi termeni ai relației interpersonale. Prin imitație, copilul preia mare parte din comportamentul nonverbal al învățătoarei. Pe de altă parte, comportamentul nonverbal al învățătorului are şi un rol de inițiere a elevului în strategiile de discurs, astfel încât elevul să devină capabil să sesizeze, să înțeleagă, să discearnă informația parvenită pe mai multe căi. Astfel învățătorul creează şi pe această cale condiții pentru formarea unor competențe informaționale, premisă a învățării eficiente.

Accentuând asupra comportamentului nonverbal al educatorului nu pierdem din vedere pe cel al elevului. Educatorul este în permanență atent la ceea ce comunică elevul

prin trupul său, coroborează informațiile pentru a adopta un comportament adecvat în continuare.

Comunicarea paraverbală însoțește comunicarea verbală şi se referă la modul cum sunt rostite cuvintele, transformând dialogul obişnuit în instanță expresivă modelatoare (Cucoş, C., 2002). Intonația, accentul, debitul, ritmul, forța şi stilul exprimării au puternice implicații afective. Învățătorul foloseşte aceste mijloace pentru a mişca, a emoționa, a capta întreaga ființă a copilului. Figurile de stil amplifică puterea mesajului, îi suplimentează semnificațiile. Nerostirea, pauza dintre cuvinte sau fraze, accentuarea cuvântului sau enunțului pot contribui la creşterea interesului elevilor, la trezirea atenției în legătură cu ce va urma. Explicarea redundantă, necesară în foarte multe situații, poate da o notă de monotonie discursului învățătorului şi poate provoca o stare de plictiseală la elevi de aceea aceasta tebuie folosită cu prudență şi numai atât cât este necesar. Tăcerea poate exprima nemulțumire, meditație, dezaprobare, revoltă. Din tăcere poți înțelege multe, dacă vrei să înțelegi. Eşti nemulțumit că elevul tace când îl întrebi de ce a lipsit ieri de la şcoală, de ce nu şi-a făcut tema sau de ce s-a purtat aşa cum s-a purtat. De ce tace? Pentru că motivele adevărate nu pot fi spuse? Pentru că nu le cunoaşte nici el? Pentru că nu îndrăzneşte să le spună cinstit? Pentru că sunt motive condamnabile şi el ştie acest lucru? Pentru că, ştie el, oricum nu-l vei crede? Şi dacă îl vei crede, îl vei şi înțelege? Pentru că altora dacă li se întâmplă aşa ceva nu li se cere socoteală? Pentru că nu este problema ta, ci a lui? ş.a.m.d. Tu, învățătorul, păstrezi câteva clipe de tăcere în timpul unei explicații pentru că este zumzet în clasă şi copiii devin brusc atenți la ce se întâmplă, iar tu îți continui explicația. Dar dacă atunci când copilul îți spune ceva şi tu nu-i răspunzi, taci pentru că îți este gândul în altă parte şi practic nici n-ai auzit nimic, ce înțelege copilul din această tăcere?! Sunt întrebări la care învățătorul caută răspuns în fiecare situație aparte şi se comportă în continuare după răspunsul pe care şi l-a dat.

„Spre deosebire de tăcere, nerostirea sau suspendarea, în doze bine măsurate şi în contexte pragmatice nimerite, pot spori expresivitatea ideilor, întreținând un autentic dialog” ”[50,p.135].

Specificul comunicării, în raport cu informarea, este interactivitatea. Din acest specific decurg două direcții principale de acțiune educațională: 1) dezvoltarea competenței comunicative de emitere şi, concomitent, a celei de recepție şi 2) optimizarea comunicării. Pentru atingerea obiectivelor ambelor direcții un rol important îl are *retroacțiunea*. Profesorul trebuie să obțină o informație continuă despre rezultatele activității întreprinse, legate de însuşirea efectivă de către elevi a cunoştințelor, stadiul de formare a priceperilor

şi deprinderilor acestora, capacitatea lor de a utiliza informaţia dobândită în acţiuni practice etc.

Pentru a fi eficientă, comunicarea didactică trebuie să funcţioneze ca un sistem circular cu autoreglare. Autoreglarea are loc cu condiţia ca receptorul să-şi poată emite reacţiile, altfel spus, să comunice despre comunicare şi învăţare. Comunicarea didactică este bilaterală. Învăţătorul emite mesaje, elevul recepţionează mesajele şi emite mesaje despre cantitatea şi calitatea receptării, învăţătorul receptează aceste mesaje la mesaje emise de elevi, continuă emiterea de mesaje adaptate la noile informaţii primite şi circuitul continuă.

Elementul central al retroacţiunii este *feed-back* –ul.

Feed-back –ul este „un mecanism de retur, de retroacţiune comparativă între efectele aşteptate şi cele obţinute, cu rol de dirijare continuă, de (auto) control, (auto) reglare şi ameliorare. Graţie efectelor sale devine posibilă o permanentă verificare a modului în care se produce achiziţia cunoştinţelor şi o studiere etapizată a progresiei învăţării şi cunoaşterii" (Muşata Bocoş, 2002, p. 109).

Importanţa *feed-back*–ului decurge din necesitatea ambilor termeni ai relaţiei de comunicare didactică de a lua decizii în legătură cu continuarea comunicării şi, respectiv, efectuarea unei sarcini de lucru. Stocarea mesajului nu este un scop în sine. El trebuie prelucrat şi utilizat pentru achiziţii informaţionale în continuare şi pentru aplicare, fapt ce pretinde ca învăţătorul să fie permanent informat asupra efectelor pe care le are mesajul său asupra elevului.

Prin *feed-back*-ul *I* retroacţiunea este de la elev – care în timpul comunicării educaţionale a avut statutul de receptor de informaţii – înspre profesor – care a fost emiţătorul, cel care a transmis informaţiile. Se realizează prin metode şi tehnici de investigare şi evaluare, care îi furnizează emiţătorului informaţii cu privire la efectele comunicării. Învăţătorul controlează astfel receptarea mesajelor transmise de elevi şi îşi adaptează mesajele următoare, sub aspectul conţinutului sau formei, la caracteristicile recepţiei, mai ales dacă aceasta este deficitară. El află dacă şi în ce măsură au fost realizate obiectivele operaţionale prestabilite, dacă a avut un comportament adaptat temei şi clasei, dacă strategiile proiectate au fost eficient valorificate, dacă elevii au fost activizaţi în măsură corespunzătoare, dacă elevii au fost şi în postura de transmiţători de informaţii, dacă au existat surse de distorsiuni în comunicare, ce calitate au rezultatele predării-învăţării, ce dificultăţi au întâmpinat elevii în receptare etc. Ca urmare a răspunsurilor pe care şi le dă la aceste întrebări, învăţătorul va lua măsurile pe care le va considera oportune

şi necesare referitoare la modificarea metodologiei de aplicat în continuare, reluarea unor secvențe de instruire sau explicații, oferirea unor exemple mai ilustrative etc.

Flexibilitatea rolurilor, de emițător şi de receptor, face ca *feed-back*–ul să îndeplinească, în general, o funcție de reglare socială facilitând înțelegerea punctului de vedere al celuilalt, măreşte satisfacția partenerilor comunicării şi permite continuarea comunicării. Această funcție socială în comunicarea didactică este cu atât mai importantă, cu cât circuitul comunicațional nu este opțional, el trebuind să continue până la atingerea obiectivelor.

Prin *feed-back* se pot elimina la timp eventuale perturbări şi/sau distorsiuni în receptarea mesajelor. Dacă informația este imediată şi autentică, aceasta permite luarea unor măsuri adecvate de asigurare în continuare a eficienței comunicării. Aşadar, funcțiile *feed-back*–ului sunt, în acelaşi timp, de control şi de reglare/autoreglare a comportamentului în general, inclusiv al celui comunicațional.

Există numeroase tipuri de *feed-back*. Astfel:

-după momentul în care are loc: imediat şi întârziat;

-după forma în care se exprimă: verbal, nonverbal, paraverbal şi mixt;

-după conținut: pozitiv, negativ şi neutru;

-după continuitate/discontinuitate: periodic, continuu, ocazional;

-după subiectul receptor: individual şi colectiv;

-după tipul relației dintre emițător şi receptor: direct şi indirect/mediat.

Clasificarea tipurilor de *feed-back* are relevanță nu în sine, ci în măsura în care în utilizarea lor se ține seama de o ierarhizare a efectelor pe care le provoacă. Învățătorul utilizează şi ține seamă practic de toate tipurile de conexiune inversă şi depinde de măiestria lui pedagogică cum le combină şi le foloseşte, oportun sau nu, cu ce pondere, în funcție de situația concretă şi de obiectivele urmărite. Cert este că cu cât *feed-back*-ul este mai rapid, mai prompt şi imediat, cu atât mai mult facilitează învățarea. Dar cum fiecare tip îşi are rostul lui, problema se reduce la uitilizarea lor adecvată contextului. Spre exemplu, semnalele de neînțelegere a mesajului sau de oboseală pot veni dinspre un elev sau dinspre toată clasa; copilul sau clasa se poate manifesta verbal sau printr-o mimică ce exprimă nedumerirea, direct sau indirect prin preocupare pentru altceva decât comunicarea cu învățătorul. Exemplele se pot înmulți, iar varietatea practică a formelor de *feed-back* este nelimitată, cum nelimitată este varietatea situațiilor educative, caracteristicile de personalitate ale receptorului, accesibilitatea individualizată a mesajului etc.

Feed-back-ul sancționează o stare de fapt. El exprimă efectul, pozitiv sau negativ, al procesului de comunicare didactică. Educatorul ia act de ceea ce s-a întâmplat şi urmează să corecteze, dacă este cazul, ceea ce s-a petrecut.

Un al doilea tip de *feed-back* are sensul de mişcare de la emițător la receptor, de la profesor ca emițător de informații, înspre elevul care a recepționat informația. Pe această cale elevii obțin informații despre rezultatele acțiunii lor de învățare, ceea ce are efecte în planul motivației pentru învățare, determinându-i să-şi continue munca. Profesorul, pe cale verbală sau nonverbală aprobă sau dezaprobă ceea ce fac elevii, ceea ce au semnalizat ei prin *feed-back I.* Elevii află care sunt efectele eforturilor lor intelectuale, dacă dețin cunoştințele, capacitățile şi abilitățile necesare, dacă pot aplica informațiile dobândite în contexte diferite etc. Elevii sunt încurajați, opriți sau direcționați spre alte acțiuni după această reacție a profesorului,.

Orientările moderne cu privire la rolul retroacțiunii în comunicare se îndreaptă tot mai mult spre o altă formă a acesteia, şi anume: *feed-forward* –ul. În cazul *feed-back*-ului *I* cel mai adesea se recurge la interogarea verbală a elevilor dacă au înțeles sau nu mesajul şi la sarcini de lucru care să dovedească eficiența receptării. Lăsăm la o parte întrebările de tipul „Ați înțeles?"adresată global, poate chiar la sfârşitul lecției, care este o simplă formalitate. Profesorul o adresează în virtutea obişnuinței, elevii răspund cu un „Daaa!", automat, tot din obişnuință, pentru că, destinşi după activitatea din timpul orei şi bucuroşi că urmează pauza, nici nu mai doresc să se lămurească dacă au înțeles sau nu şi nici să o spună. Inutilă o asemenea întrebare. Dialogul din timpul lecției, întrebările cu referire expresă la conținutul comunicat, adresate la timpul potrivit şi cu destinatar precis, exercițiile aplicative asigură un adevărat *feed-back. Feed-back* –ul *II* se apropie în mare măsură de *feed-forward* în sensul că stimulează inițiativa elevilor, mereu încurajați şi îndrumați asupra mersului activității lor.

Împărțirea formelor de retroacțiune în *feed-back I* şi *II* şi *feed-forward* are în vedere direcția în care se produce aceasta: de la receptor la emițător sau invers, de la emițător la receptor. Practic este vorba de un *feed-back şi* de un *feed-back* al *feed-back* –ului.

Feed-forward –ul se obține prin inversarea ordinii clasice în activitatea didactică, adică de la informare spre exerciții practice şi se produce dinspre exercițiu spre informare. Dacă exercițiile sunt aşezate înaintea comunicării, elevii sunt determinați să facă demersuri de dobândire a informațiilor necesare, să culeagă date, să le înregistreze, să găsească soluții, să formuleze ipoteze, să le verifice, să cerceteze, să experimenteze etc., adică să se informeze prin efort propriu. Pe parcursul rezolvării sarcinilor de lucru ei pun întrebări

emițătorului care îşi va organiza comunicarea cunoscând de ce informații au elevii nevoie în continuare. Profesorul, verbal sau nonverbal, aprobă sau dezaprobă ceea ce fac elevii, reglând din mers comunicarea didactică. El controlează secvențial avansarea elevului către finalitatea dorită şi intervine ori de câte ori consideră necesar, indiferent dacă este solicitat sau nu.

Feed-forward –ul este o retroacțiune anticipată, care prevede, într-o oarecare măsură efectul final şi preîntâmpină apariția erorilor sau distorsiunilor, este o modalitate prin care anticiparea finalității devine cauzalitate. Bunăoară, dacă *feed-back* –ul *I* vine să corecteze o notă proastă, *feed-back* –ul *II* şi *feed-forward*–ul pot preveni luarea unei note proaste. În *feed-forward a*plicația este pe primul loc, informarea fiind subordonată efectului util, îndeplinirea cu succes a sarcinii de lucru.

Utilizarea acestei forme a retroacțiunii reglează în mare măsură şi evidențiază particularitățile comunicării didactice. Emițătorul îşi depăşeşte condiția de transmițător de informații, devenind în mai mare măsură formator, educator care urmăreşte transformarea receptorului într-o entitate capabilă de autoformare. Receptorul nu este doar beneficiar de informații, ci, prin căutarea şi prelucrarea de informații, el devine capabil de autoformare. Din punct de vedere psihologic, neglijarea *feed-forward*-ului poate duce la neîncrederea copilului în forțele proprii, la frustrare, chiar dezorientare în legătură cu rostul învățării şi cu perspectivele de acțiune viitoare.

Evidențiind rolul *feed-forward*-ului nu vrem să minimalizăm rolul *feed-back*-ului. Dimpotrivă, optăm pentru o îmbinare armonioasă între formele şi tipurile conexiunii inverse care să ducă la creşterea eficienței mesajului educativ şi a actului de învățare, să asigure un climat securizant atât pentru pentru elevi, aceştia putându-şi autocontrola actul de învățare pe baza reperelor oferite de profesor, cât şi pentru profesor, acesta putând cunoaşte permenent dificultățile întâmpinate de elevi pentru a-i ajuta şi pulsul clasei, ca premisă a unei relații optime cu elevii.

„Ca acțiune recurentă, programată în sens invers – de la efecte la cauze, de la rezultate spre planurile de bază ale acțiunii – retroacțiunile sunt principalele modalități care permit în actul comunicării adaptarea interlocutorilor unul față de altul, la situație, şi, esențial, la finalitatea urmărită” ”[50,p.247]. Retroacțiunea are menirea de a echilibra şi efienticiza structurile comunicării şi au o dimensiune pronunțat adaptativă. Dacă *feed-back* –ul intră în acțiune după atingerea finalității, *feed-forward* –ul anticipează şi înlesneşte această atingere.

Procesul de învățare cuprinde două activități conexe: transmiterea/ comunicarea de informații şi receptarea/însuşirea acesteia. Profesorul îşi dă seama de rezultatele activității de predare, de modul de receptare diferită de către fiecare elev în parte, de dificultățile şi lacunele în asimilarea informației. La rândul său, elevul are nevoie de validarea paşilor săi de învățare, de confirmarea corectitudinii celor învățate, de corectarea greşelilor şi completarea golurilor în asimilare. Convingerea elevilor asupra validității cunoştințelor proprii nu este nici pe departe suficientă. Conținuturi fixate greşit pot fi considerate de către elev ca fiind corecte. De aici apare necesitatea cunoaşterii de către elev a rezultatelor învățării prin prisma aprecierii lor de către învățător, ca premisă pentru întărirea informațiilor corecte şi pentru corectarea lor prin intervenții specifice.

Funcționarea continuă şi sistematică a conexiunii inverse se impune de la sine.

Miron Ionescu şi Ioan Radu ”[122] sintetizează modalitățile de obținere a *feed-back* –ului în diferitele momente ale lecției, după cum urmează:

-în predare: rezolvarea unor momente tensionale, conflictuale spontane sau create de profesor; crearea unor „momente de vârf” în activitatea de predare; estimarea gradului de participare şi implicare a elevilor în activitatea didactică; folosirea de către elevi a unor strategii de acțiune eficiente şi cu randament mare; capacitatea elevilor de a sesiza relații semnificative între diferite elemente, de a face conexiuni; efortul elevului de a aplica practic şi teoretic achizițiile dobândite; calitatea şi volumul aplicațiilor practice şi teoretice efectuate de elevi; reuşita activităților independente; reacția elevului la mesajul şi demersurile profesorului; informația obținută prin comunicarea neverbală; reacțiile afective ale clasei etc.

În consolidare:

-transferul cunoştințelor şi abilităților intelectuale şi practice; sesizarea corelațiilor, interrelațiilor şi interdependențelor dintre procese, fenomene, evenimente studiate; calitatea activității muncii independente; calitatea şi volumul aplicațiilor practice şi teoretice; corectitudinea rezolvării unor exerciții, probleme, teste, sarcini de instruire etc.; gradul de manifestare a gândirii divergente şi a celei convergente; elaborarea unor metode şi mijloace inedite, originale de utilizare a celor învățate; entuziasmul provocat de descoperirea de adevăruri, relații, dependențe, aplicații etc.; realizarea unor acțiuni cu caracter creativ.

-În verificare, evaluare şi notare: transferul cunoştințelor şi abilităților în contexte sau situații noi; reuşita acțiunilor frontale de activitate independentă; convorbirea orientativă; alcătuirea de către elevi a unor planuri de răspuns şi utilizarea lor corectă;

corectitudinea răspunsurilor date de elevii mai slabi sau de cei mediocri; spontaneitatea răspunsurilor date de elevi; uşurința cu care elevii răspund şi rezolvă sarcinile de lucru; corectitudinea rezolvării sarcinilor de lucru acasă; autoverificarea şi autonotarea realizărilor de către elevi; examinarea reciprocă a elevilor.

Mecanismul *feed-back* –ului este şi un mecanism de control şi reglare a demersului didactic, şi nu numai de evaluare, aşa cum se mai consideră şi se foloseşte în practica educațională. Este un *feed-back* în acelaşi timp formativ şi sumativ care presupune retururi permanente pe tot parcursul activității didactice.

Formarea şi dezvoltarea capacității de comunicare la elevii claselor primare

Comunicarea didactică şi învățarea în clasele primare urmăresc formarea şi dezvoltarea le elevi a capacității de comunicare corectă, logică şi civilizată în aspect oral şi scris. Acest obiectiv implică realizarea unor sarcini specifice, cum sunt ”[204, p.6]:

-asigurarea continuității acțiunii de dezvoltare a comunicării realizate în grădiniță şi corelarea cu activitățile specifice şcolii;

-formarea exprimării corecte care să influențeze pozitiv învățarea citirii şi scrierii;

-formarea unei pronunțări clare a sunetelor şi a cuvintelor şi corectarea greşelilor de pronunție;

-activarea, îmbogățirea şi nuanțarea expresivă a vocabularului;

-formarea exprimării orale şi scrise corecte sub aspect gramatical şi sub aspectul logicii sintactice;

-formarea şi dezvoltarea capacității de comunicare în dialog, în expunere şi în descriere;

-formarea capacității de adaptare stilistică a comunicării.

Formarea capacității de comunicare presupune formarea deprinderii de a asculta şi de a dialoga cu un prieten, de a întreba şi de a răspunde, însuşirea şi folosirea formulelor de politețe, respectarea normelor civilizate de comunicare orală şi scrisă. Aceste conținuturi se concretizează în capacități cum sunt: capacitatea de a emite mesaje, de a respecta exigențele comunicării civilizate folosind formule de politețe, respectând normele comportamentului civilizat.

La nivel fonetic-ortoepic se urmăreşte formarea capacităților de pronunțare corectă şi clară, de accentuare şi intonare a cuvintelor şi a enunțurilor; la nivel lexico-semantic se urmăreşte îmbogățirea şi activizarea vocabularului, înțelegerea sensurilor şi integrarea corectă în contexte, nuanțarea vocabularului prin utilizarea categoriilor semantice şi a valorilor expresive stilistic.

Metodele specifice de formare a capacităților de comunicare la elevii claselor primare prevăd: 1. observația; 2. descrierea; 3. explicația; 4. conversația; 5. exercițiul; 6. jocul didactic; 7. procedee de creație; 8. analiza. Activitățile didactice speciale prin care se poate exersa în aspecte variate actul comunicării sunt următoarele:

- povestirea-expunerea, relatarea;
- repovestirea, convorbirea;
- memorizarea, jocul didactic, audiția, şezătoarea ”[204,p.7-12].

În concepția noastră, un rol deosebit în formarea şi exersarea capacității de comunicare a elevilor din clasele primare, şi nu numai, îl au activitățile educative complementare procesului didactic. În acest sens am utilizat cu bune rezultate metodele de educație morală şi de dezvoltare a sociabilității copiilor prin exploatarea valențelor educogene ale grupului social clasă de elevi. Mai mult decât în alte activități şcolare, în convorbirile şi dezbaterile educative în grup elevii, conduşi de învățător, exersează tehnica adresării civilizate, pertinente, tehnica argumentării opiniei, prelucrarea şi interpretarea discriminată a mesajului, dialogul cu toate cerințele lui.

1.3. *Particularitățile psihologice şi comunicative ale elevilor claselor primare.*

Personalitatea reprezintă maniera specifică în care sunt distribuite şi structurate trăsăturile şi capacitățile personale, dându-i individualitate. Personalitatea este o structură complexă, deschisă şi dinamică. Formarea ei se realizează începând din primii ani de viață şi se consideră în linii mari încheiată la adolescență. Fiind o unitate de însuşiri, capacități şi conduite, structurate general şi specific, prin procesul instructiv-educativ se urmăreşte dezvoltarea simultană a acestor componente ale personalității, în concordanță cu cerințele obiective ale şcolii şi cu etapele de vârstă ale copilului.

Educația formală, nonformală şi informală împreună cu experiența de viață sunt hotărâtoare pentru formarea pesonalității. Informațiile despre mediu (natural şi social), despre sine (percepții, reprezentări, cunoştințe, modele), despre relația persoanei cu mediul îl învață pe copil cum să acționeze, cum să-şi organizeze secvențial comportamentul pentru a-şi atinge scopurile şi să-şi elaboreze programe atitudinale şi normative eficiente.

La vârsta şcolară mică, în prelungirea educației preşcolare, se pun bazele formării personalității copilului: valorificarea capacităților intelectuale prin formarea unei motivații intrinseci pozitive, dezvoltarea intereselor, asigurarea echilibrului emoțional, formarea unei imagini despre sine şi despre alții, capacitatea de a opera cu criterii morale şi de adaptare normativă.

Evoluția individului uman are loc pe baza unor legități proprii ale căror mecanisme sunt ereditatea, mediul şi educația. Luarea în considerare a fenomenelor psihogenetice, biopsihice şi psihodinamice caracteristice diferitelor perioade de vârstă conduce la conceperea acestei evoluții ca fiind stadială. Dincolo de controversele legate de perioadele, etapele şi stadiile caracteristice ciclurilor vieții, sunt în general acceptate anumite trăsături ale fiecărei perioade, referitoare la transformările fizice, morfologice şi biologice, la evoluția psihică şi socială cu tendințe adaptative la mediu. Considerarea ființei umane ca sistem bio-psiho-socio-cultural este reper nu numai pentru înțelegerea, ci şi pentru dirijarea formării ei. Factorii biologici, psihologici şi socio-culturali interacționează, se interdetermină şi interinfluențează producând evoluții lente şi salturi cantitative şi calitative specifice fiecărui stadiu pe care-l parcurge copilul.

La vârstele mici factorii biologici imprimă evoluției copilului un ritm alert. Dar dezvoltarea psihică şi socială este dependentă de experiența de viață, de acumulările şi conduitele exersate şi concretizate în priceperi, deprinderi şi obişnuințe, de structurile generate de procesele de acomodare la mediul concret. Achizițiile în planul proceselor, funcțiilor şi caracteristicilor psihice se structurează în comportamente diferențiate pe vârste şi individual. Valorificarea de către copil a datelor ereditare prin experiențe proprii în anumite cadre de mediu vor duce la construirea unei identități proprii şi definitorii.

Între nivelul dezvoltării individuale şi calitatea învățării există o relație de interdependență. Efectele învățării se evidențiază mai pregnant în copilărie şi tinerețe datorită plasticității, permeabilității şi receptivității mai pronunțate la această vârstă. La rândul său, învățarea este dependentă de nivelul dezvoltării.

Aprecierea nivelului de dezvoltare al individului se face în funcție de gradul maturizării şi dezvoltării sale psiho-individuale şi psihosociale permițând evaluări şi previziuni cu privire la integrarea lui socială, la comportamentul real sau probabil. Esența acestor fenomene se particularizează în funcție de vârstă şi se individualizează în funcție de interacțiunea ereditate-mediu-educație, fapt care impune din punct de vedere pedagogic adoptarea unor strategii instructiv-educative adecvate evoluției subiecților.

Perioada şcolară mică se întinde între 6/7 şi 10/11 ani, debutând cu intrarea copilului în şcoală.

Comunicarea didactică ține seama de nivelul de dezvoltare a tuturor caracteristicilor de personalitate, cu precădere de particularitățile gândirii copilului, în cazul nostru, de vârstă şcolară mică. Percepția lucrurilor rămâne încă globală. Comparația reuşeşte pe contraste mari, nefiind sesizate stările intermediare. Domină operațiile

concrete, legate de acțiuni obiectuale:o operație tranzitivă reuşeşte pe materiale concrete, dar nu o regăsim pe un material pur verbal cu acelaşi conținut. Copilul are putere de deducție imediată. El poate efectua anumite raționamente de tipul „dacă… atunci" cu condiția să se sprijine pe obiecte concrete sau exemple. Posibilitatea extinderii din planul real în planul posibilului sunt limitate, asociațiile sunt locale. Capacitatea de clasificare, bazată la început pe un singur criteriu, se dezvoltă spre clasificarea aceloraşi obiecte, fenomene pe mai multe criterii. Se dezvoltă raționamentul progresiv, de la cauză la efect, de la condiții spre consecințe.

Simpla comunicare verbală nu este suficientă la această vârstă. Pentru dezvoltarea spre gândirea abstractă, copilul are nevoie de exteriorizarea actului mintal în acțiuni materiale sau materializate. Când nu se poate opera cu lucrurile înseşi, în activitatea didactică se utilizează substitute ale acestora (modele, machete, scheme grafice etc.), ca suport material al actului mintal. Acțiunea obiectuală este însoțită de verbalizare, ceea ce conduce la dezvoltarea în continuare a limbajului ca formă de exteriorizare a gândirii.

Limbajul este un instrument virtual al comunicării, un arsenal comunicativ individual, pe care elevul îl dinamizează în situații comunicative concrete. "[22,p.26].

Personalitatea copilului este în această perioadă intern profund contradictorie: anumite comportamente şi funcții psihice pot fi considerate ca fiind specifice sfârşitului copilăriei, în care domină particularități de vârstă asemănătoare cu cele preşcolare sau altele ca debut al pubertății.

După intrarea copilului în şcoală achizițiile şi experiența adaptativă şi atitudinală dobândite în prima copilărie şi în perioada preşcolară se dezvoltă intens datorită conştientizării procesului de învățare şi a statutului şcolar. Învățarea devine tipul fundamental de activitate a copilului. Aceasta îi solicită intens intelectul, iar ca urmare achizițiile cognitive sporesc, permițând în continuare achiziții noi, obținute de asemenea prin efort intelectual. Învățând, copilul dobândeşte nu numai informații, ci şi strategii specifice, de învățare, îşi dezvoltă atenția, înțelegându-i totodată rolul, ca de altfel şi pe cel al repetiției.

Fără să-şi propună, în procesul de învățare elevul îşi formează anumite strategii metacognitive. Asfel, pentru a-şi uşura învățarea el îşi decupează secvențe de învățare şi-şi planifică în mod concret acest proces, îşi dozează timpul şi efortul de concentrare pe ansamblu şi pe fragmente, învață să discearnă între simpla memorare şi înțelegere a materialului, îşi adaptează strategia de învățare în funcție de dificultățile întâmpinate, îşi evaluează secvențial rezultatul etc. şi, în final, devine conştient de potențialul său de

învățare şi de limitele proprii. Aprecierea învățătorului asupra rezultatelor învățării îi confirmă sau infirmă elevului eficiența sau ineficiența stilului său de învățare.

Formarea deprinderilor de scris-citit, alfabetizarea va constitui premisa apropierii copilului de cultură, dobândind principalele instrumente operaționale pentru aceasta. Locul deosebit pe care îl ocupă activitatea şcolară în regimul de viață al copilului şi noile sarcini „forțează" dezvoltarea lui psihică. Interesele şi dorința de cunoaştere, curiozitatea sunt intense, dar în absența dirijării lor intenționate, dinafară, fără presiunea exercitată de şcoală, acestea ar urma un traseu spontan, limitând apropierea de şi accesul la cultură precum şi valorificarea resurselor proprii. Prin activitatea şcolară copilul dobândeşte un regim de muncă intelectuală, îşi dezvoltă capacități, îşi formează deprinderi ceea ce contribuie la structurarea identității proprii şi la socializarea lui.

Câmpul relațional al copilului se lărgeşte: el intră în relații interpersonale cu copiii de aceeaşi vârstă care alcătuiesc clasa, cu învățătorul, cu alți copii şi adulți din instituția şcolară.

Statutul de şcolar îi produce satisfacții care facilitează acceptarea şi îndeplinirea *rolului* de şcolar. Mândria de a fi „mare" îl determină să încerce, să se străduiască şi să îndeplinească îndatoririle pe care le implică acest statut atât de râvnit până acum, fără însă a nu tânji uneori la „libertatea" pe care a pierdut-o.

Aprecierea activității copilului de către învățător îi trezeşte acestuia dorința de a dobândi/menține un anumit statut în ierarhia clasei, iar prin aceasta conştientizează treptat importanța muncii, a efortului propriu. Aprecierea prin note nu este suficient de stimulativă: şcolarul începător este mai bucuros să aibă note multe, indiferent de valoarea lor, decât să aibă note mari dar mai puține. Valoarea notelor este pentru el mai greu de înțeles decât calificativul care seamănă mai mult cu „punctul roşu" sau „punctul negru" de la grădiniță, semnificând purtarea bună sau rea. Nuanțele – Bine, Foarte bine, Suficient sau Insuficient – le sesizează mai uşor, fiind un registru mai restrâns decât diferențele dintre notele unei mai cuprinzătoare mulțimi.

Asimilarea continuă de cunoştințe şi responsabilitatea pentru calitatea asimilării lor, cooperarea şi competiția în relațiile cu colegii în sarcini şcolare, dar şi în situații de joacă, încadrarea în disciplina şcolară cu rigorile ei creează şi dezvoltă sentimente sociale. Noul adult apărut în viața copilului – învățătorul – este ascultat şi urmat. El organizează şi conduce activitatea şi relațiile copilului, îi modelează activitatea intelectuală, îi dinamizează energia şi-i impune modele de gândire şi acțiune.

Viața între egali, tendința spre un anume statut în raport cu colegii şi cu învățătorul îl orientează pe copil în acelaşi timp spre sine, spre înțelegerea faptului că ceea ce doreşte să dobândească depinde de sine, de efortul său. Concepția lui despre lume devine mai realistă.

Adaptarea şcolară implică şi multe dificultăți. Renunțarea la activități plăcute, aşteptarea satisfacțiilor, care nu mai vin imediat ci atunci când efortul lui va fi recunoscut de învățător îl disciplinează, îi întăresc răbdarea, îl învață să-şi dozeze efortul, îi dezvoltă noi motivații şi strategii de acțiune.

Adaptarea şcolară este pentru unii copii lentă şi însoțită de dificultăți medii, în vreme ce pentru alții începerea şcolii este un adevărat şoc. Dificultăți temporare, frământări şi conflicte de mai mare sau mai mică amploare există şi sunt inevitabile. Atât amploarea cât şi depăşirea lor sunt dependente de o serie de factori între care: pregătirea copilului în familie şi grădiniță pentru începerea şcolii, imaginea de sine a copilului formată în familie, tactul/lipsa de tact şi de experiență a învățătorului, particularitățile clasei de elevi.

Din punct de vedere *bio-psihologic* în această perioadă se petrec multe transformări. La 6-7 ani procesul de creştere se temperează pentru ca ulterior să se amplifice din nou.

Se dezvoltă dentiția permanentă (cu unele elemente de disconfort), procesul de osificație – a toracelui, claviculelor, coloanei vertebrale, bazinului şi mâinii, se întăresc articulațiile şi creşte volumul muşchilor. Poziția incomodă în bancă poate duce la deformări ale toracelui şi ale coloanei.

Creierul creşte în greutate, fapt important pentru dinamica legăturilor funcționale nervoase.

Copilul este sensibil, dificil, oboseşte uşor dar se reface uşor prin somn. Sporeşte îndemânarea şi agilitatea, se accentuează caracterul ambidextru. Lateralitatea stângă sau dreaptă se va stabiliza de la sine, orice forțare în acest sens nefiind indicată.

Schimbările şi tensiunile frecvente la nivelul organismului creează şi inabilități sau instabilități motorii ceea ce îngreuiază desfăşurarea unor acțiuni practice sau formarea unor deprinderi motorii. Ca urmare a maturizării organismului şi mai ales a exercițiului şi dezvoltării capacității de control voluntar, asemenea dificultăți se reduc.

Transformările psihice se fac lent şi nespectacular, dar sunt fundamentale pentru evoluția ulterioară a copilului. Orientarea lui generală este a face lucrurile mai bine, mai atent, mai exigent şi îşi raportează rezultatele la cele obținute de colegi. Apar preferințe

pentru legende, filme, TV, lectură. După 9 ani îl captivează filmele şi cărţile cu acţiuni palpitante şi apare interesul pentru colecţionare.

Jocul continuă să-l intereseze pe copil, dar precumpănitor devine jocul cu reguli ceea ce duce la dezvoltarea spiritului de echipă şi la conştientizarea ideii de cinste şi obligativitate.

Problematica adaptării este centrală. Dezvoltarea motricităţii şi rapiditatea reacţiilor îi permit copilului explorarea mediului, iar curiozitatea îl îndeamnă la aceasta. Este mereu grăbit, dornic de mişcare, se supără repede şi-i trece uşor.

După vârsta de 8 ani se constată o creştere a sensibilităţii sociale, devine mai echilibrat şi are o pronunţată stăpânire de sine. După 9 ani încep să se diferenţieze spontan grupurile de băieţi şi fete în funcţie de preocupările lor, în continuare de joacă.

Se dezvoltă capacitatea intelectuală şi de autoevaluare, şi spiritul critic, capacităţile senzoriale prin învăţare în general şi prin activităţi specifice. Se dezvoltă sensibilitatea discriminativă perceptivă şi prin identificarea fonemelor şi convertirea lor în grafeme. În perceperea spaţiului mic se obţin progrese importante: orientarea spaţială pe foaia de hârtie. Decodificarea prin diferenţierea grafemelor solicită activitatea intelectuală, memoria, atenţia, reprezentările.

Scris-cititul, percepţiile vizuale, auditive, chinestezice dezvoltă logica spaţială, perceperea mărimii şi proporţiilor.

Procesul începe cu identificarea sunetelor prin despărţirea cuvântului în silabe şi surprinderea numărului de sunete din silabe ceea ce se realizează în perioada preabecedară. În această perioadă se formează o viziune mai largă asupra limbii vorbite şi a posibilităţilor ei de utilizare. Prin realizarea de liniuţe, cârlige, cerculeţe se pregăteşte capacitatea de scriere. În perioada abecedară are loc diferenţierea sunetelor de componentele lor grafice pe bază de asociaţii mentale. Se diferenţiază literele mari de tipar şi de mână de cele mici pregătind citirea textelor tipărite şi scrierea. În perioada postabecedară se consolidează însuşirea simbolisticii implicate în alfabet şi în scrierea şi citirea cifrelor, perioadă care se întinde cuprinzând şi al treilea an de şcoală.

Se formează capacităţi de apreciere a mărimilor, greutăţilor, proporţiilor şi are loc o organizare spaţială.

Senzaţiile şi percepţiile devin mai precise, mai complexe, mai corecte, orientate pe obiect sau pe situaţie şi au un conţinut tot mai complex. Se dezvoltă forme noi de percepţie legate de percepţia spaţiului şi timpului prin scris, desen, deplasări în spaţiu, intervale între activităţi. Percepţia se dezvoltă în sensul orientării după un plan, ceea ce duce la dezvoltaea

capacității de a sesiza caracteristicile definitorii şi generale ale obiectelor după criterii precise.

Se dezvoltă capacitatea de reprezentare, copilul putându-şi reprezenta imagini evocate prin limbaj şi să-şi proiecteze în viitor operații şi fapte. Comunicarea de cunoştințe de către învățător permite organizarea de reprezentări mai clare, mai sistematice şi mai generale. Operarea cu scheme şi imagini îi permit copilului să manipuleze informații, să-şi dezvolte simbolurile şi conceptele, iar literele, cuvintele, numerele şi alte diferite semne au semnificații.

Gândirea operează cu construcții logice şi se apropie de general şi abstract. Operațiile gândirii – analiza şi sinteza, compunerea, concretizarea şi generalizarea – se dezvoltă permițând activitatea intelectuală. Copilul descoperă relații cauzale şi însuşiri definitorii cu ajutorul cărora face operații de grupare şi dobândeşte capacitatea de a distinge între real şi fictiv, posibil şi imposibil.

Se dezvoltă strategiile de învățare. Culoarea şi imaginea atrag şi impresionează. În lecții sunt solicitate verbalizări, exercițiul şi repetițiile permit fixarea informației în memorie şi restructurarea ei. De la recunoaştere, în reactualizare se trece treptat la reproducere, care devine din ce în ce mai fidelă. Construirea răspunsului pretinde scheme de înțelegere şi organizare a informației şi achiziția unui volum tot mai mare de cunoştințe. Copilul dobândeşte, prin activitatea şcolară şi favorizat de mediul cultural în care trăieşte, numerose abilități cognitive.

Motivația copilului pentru învățare este la început externă. Adultul îi cere şi el ascultă şi execută. Aprecierea învățătorului şi relațiile cu ceilalți copii, cooperarea şi competiția contribuie la interiorizarea motivelor şi, totodată, la autoeducarea voinței. Pentru a fi răsplătit de învățător şi apreciat de colegi, el trebuie să fie harnic şi perseverent.

Succesul dezvoltă la copil capacitatea de metacogniție, acesta conştientizând care strategii de învățare sunt eficiente, la care trebuie să renunțe, îi produce satisfacție, încredere şi optimism, îi sporeşte stima de sine. Insuccesul şcolar repetat slăbeşte motivația şi duce la irosirea potențialităților copilului, iar nevoia lui de afirmare se poate manifesta în conduite negative. Succesul şi insuccesul sunt influențate şi de dificultățile de adaptare ale copilului. Peste acestea copilul trece mai uşor sau mai greu nu numai după puterile lui, ci şi, mai ales datorită tactului, respectiv, lipsei de tact a învățătorului. Atitudinea pozitivă şi încrederea învățătorului în posibilitățile elevilor de a-şi însuşi corect şi rapid informațiile şi priceperile mobilizează mai bine copiii în activitate, creează un tonus afectiv ridicat şi

întăreşte dorinţa lor de a fi pe placul adulţilor. La fel, expectanţa pozitivă a învăţătorului creează o stare afectivă stenică.

La intrarea în şcoală, copiii prezintă însemnate diferenţieri în privinţa limbajului: exprimare, fonetică, structuri lexicale, nivelul exprimării. Unii dinre ei au chiar handicapuri de limbaj: neînţelegeri parţiale sau totale ale sensului cuvintelor, utilizarea unor expresii şablonizate, neclare şi neglijente, confuzii de sensuri etc. În scris se pot manifesta omisiuni de grafeme, înlocuiri, dezacorduri gramaticale, nerespectarea punctuaţiei, exprimări eliptice etc.

„În genere, competenţa lingvistică este mai dezvoltată decât performanţa. Realizată prin înţelegerea celor auzite, competenţa este întreţinută de limbajul pasiv al elevului. Vocabularul total (activ şi pasiv) la intrarea copilului în şcoală cuprinde circa 2500 de cuvinte ca la terminarea ciclului primar să ajungă la 4000-4500 de cuvinte. Debitul verbal creşte de la plus sau minus 80 de cuvinte pe minut în clasa I, la plus sau minus 105 cuvinte pe minut la nivelul clasei a IV-a” ”[307,p.153].

Dezvoltarea deprinderilor de limbaj se realizează prin dobândirea şi extinderea cunoştinţelor despre rădăcina şi compunerea cuvintelor, exerciţii de aplicare a regulilor gamaticale şi folosirea limbajului abstract independent de context. Construcţiile gramaticale se îmbogăţesc ceea ce contribuie la înţelegerea conexiunilor dintre cuvinte. „Cuvintele şi gramatica devin instrumente de comunicaţie ce facilitează adaptarea copilului la situaţii diverse”[307,p.153]. „... .în perioada şcolară mică se dezvoltă toate formele de limbaj. Conduitele verbale încep din ce în ce mai mult să subordoneze toate celelalte comportamente, să le organizeze şi să le dinamizeze. Conduitele de ascultare, care se integrează în limbajul oral, contribuie nu numai la însuşirea celor comunicate, dar şi la o disciplinare mintală a copilului.” ”[307,p.153].

Se dezvoltă imaginaţia. În activitatea şcolară copilul este foarte adesea în situaţia să-şi reprezinte lucruri, fapte, animale, plante pe care nu le poate percepe direct, fiind nevoit să recurgă la imaginaţie. Pe baza experienţei pe care o are, el îmbină şi reconstituie imagini concrete pe care le deţine, augumentează, aglutinează, modifică şi simplifică etc. construindu-şi propria imagine despre obiect. Este solicitată şi se dezvoltă mai ales imaginaţia reproductivă, dar, treptat, prin creşterea capacităţii imaginative, şi cea creatoare.

Motivaţia pentru şcoală începe să se formeze încă din perioada preşcolară. Anumite elemente exterioare de identificare, cum ar fi ghiozdanul sau, în unele cazuri, uniforma, celelalte obiecte de uz şcolar îl atrag pe copil şi-l fac să-şi dorească statutul de şcolar. Odată intrat în şcoală, motivaţia lui creşte şi se îmbogăţeşte. La şcoală află o mulţime de

lucruri noi, primeşte laude de la învățătoare, intră în competiție cu colegii. Curiozitatea specifică vârstei îşi găseşte un teren de manifestare nu numai bogat, ci şi organizat ceea ce duce la îmbogățirea cunoaşterii şi la trezirea unor interese diferențiate pentru unul sau altul din domeniile în care este instruit.

Efortul solicitat de activitatea şcolară îi dezvoltă voința. Copilul devine din ce în ce mai atent la comportamentul propriu şi la cel al celorlalți, îşi inhibă pornirile neconforme cu cerința, îşi dozează resursele şi-şi ierarhizează preocupările renunțând la plăcut în favoarea utilului şi necesarului.

Prin faptul că trebuie să desfăşoare mai multe activități în acelaşi timp şi să treacă relativ repede de la o activitate la alta, copilului i se dezvoltă o serie de calități ale atenției: concentrarea şi distributivitatea, suplețea, volumul, flexibilitatea.

Antrenat în activitatea şcolară, copilul îşi formează o serie de deprinderi şi abilități, de igienă şi autoservire, motrice şi psihomotrice (mai ales legate de desfăşurarea scris-cititului), priceperi intelectuale şi obişnuințe sociale, îşi descoperă înclinațiile ce vor sta la baza unor aptitudini.

În ansamblu, modificările în planul personalității copilului la această vârstă sunt foarte importante, inclusiv pentru dezvoltarea demersurilor comunicative.

1.4. *Comunicarea în clasa de elevi - condiție de formare a competențelor comunicative la elevi.*

Clasa de elevi este un grup social mic, reunind un număr restrâns de membri între care există relații de tipul „față în față". Sub aspect funcțional, clasa este un grup de muncă, specificul ei fiind activitatea de învățare. De asemenea, sunt specifice mijloacele folosite pentru atingerea scopului instructiv-educativ şi poziția educatorului în grup. Membrii grupului sunt uniți prin activitatea comună şi scopul comun: acela de dezvoltare a personalității fiecăruia dintre ei. Este un grup prin excelență educațional. Clasa de elevi este un grup social formal, constituit pe baza unor cerințe instituționalizate. Educatorul şi educații au roluri diferite iar raporturile dinte ei sunt obligatorii, reglementate şi controlate de autoritatea socială. Finalitatea grupului vizează formarea unor capacități şi trăsături de personalitate, învățarea unor comportamente, asimilarea de cunoştințe şi abilități. Locul, rolul şi raportarea educatorului la elevi sunt determinate de sarcinile concrete de realizat şi de finalitatea în virtutea căreia funcționează grupul. Educatorul are un loc central şi o poziție de superioritate bazată pe statutul său de adult, posesor al cunoştințelor şi reprezentant al societății, animator al activității şi vieții de grup.

Clasa funcționează în virtutea unor scopuri precise, clare, referitoare la educarea şi instruirea elevilor. Eficiența acțiunii educative depinde de măsura în care aceste scopuri sunt asimilate şi transformate în scopuri individuale. Incongruența scopurilor individuale cu cele prescrise creează disfuncționalități care afectează eficiența activității instructiv-educative. „Astfel, spre exemplu, predominarea exclusivă a scopurilor prescriptive şi impunerea lor coercitivă de către profesor, neconcordanța între aşteptările profesorului şi cele ale elevilor, neierarhizarea judicioasă a scopurilor imediate şi a celor de perspectivă etc. duc la pierderea funcției scopurilor, şi anume, aceea de orientare a activității individuale şi de grup" "[303,p.19].

În grupul clasă de elevi se pot valorifica şi dezvolta resursele personale atât ale elevilor cât şi ale profesorului. Elevul vine în grup cu anumite cunoştințe, obişnuințe, deprinderi, experiență de viață, cu un anumit nivel de dezvoltare intelectuală şi grad de socialitate. Viața în grupul şcolar îi pemite să-şi formeze o anumită imagine despre ceilalți şi despre grup, să se raporteze la ceilalți şi la grup ceea ce determină atitudini, conduite şi motivații proprii în legătură cu participarea sau, dimpotrivă, rezistența la activitatea grupului. Resursele personale ale elevilor se valorifică prin antrenarea lor nu numai în activitatea de învățare, ci şi prin viața de grup.

În funcție de rolul pe care îl au în grup, membrilor lui le sunt prescrise anumite modele comportamentale. Normele pretind o anumită uniformitate comportamentală, ceea ce contribuie la unitatea şi coeziunea grupului. Evaluarea conduitelor individuale şi de grup se face prin raportarea lor la norme. Respectarea normei de către elev şi sancționarea acesteia ca atare de către educator modelează nu numai comportamentul elevului, ci şi, prin interiorizare, însăşi personalitatea lui.

Conținutul normelor acționează formativ asupra personalității elevilor. De aceea prin norme sunt promovate valori morale menite să faciliteze integrarea sociomorală a copilului în microgrupul său şi în societate.

Normele prescrise sunt explicite. De acceptarea lor depinde apartenența individului la grup. Aceste norme reglementează activitatea de instruire a elevilor şi se adaptează progresiv la particularitățile grupului şi ale membrilor săi. Preluate de grup, normele prescriptive devin norme ale grupului, cuprinzând în plus şi norme create de grupul însuşi, norme implicite. Normele implicite apar din interacțiunea membrilor grupului sau sunt aduse în grup din exterior. Având o încărcătură emoțională puternică, normele implicite pot fi reglatori mai puternici decât cele explicite. Cele două categorii de norme – explicite şi implicite- pot fi convergente sau divergente. Impunerea autoritară şi coercitivă a

normelor prescrise poate crea reacţii şi rezistenţă faţă de ele şi în favoarea unor norme contrarii implicite. În asemenea situaţii, climatul grupal este deteriorat, relaţiile din grup afectate, agresivitatea şi fenomenele de devianţă sunt favorizate. Efortul învăţătorului este orientat spre evitarea conflictelor normative pornind de la normativitatea constituită în grup şi procedând la dirijarea ei discretă spre realizarea obiectivelor comune.

Prin structurarea conduitelor de acceptare şi respectare a normelor ia naştere conformitatea, ca trăsătură a sintalităţii clasei de elevi. Ea este susţinută de înţelegerea scopurilor, de atracţia pe care grupul o exercită pentru fiecare membru al său, de coeziunea grupului şi de gradul de satisfacţie pe care îl asigură viaţa de grup pentru membrii săi.

Întrucât norma este şi criteriu de evaluare a comportamentului elevilor, se impune dozarea cu grijă a sistemului de recompense şi sancţiuni, în aşa fel încât copilul să cunoască, să accepte, să ştie că merită recompensa/sancţiunea pe care o primeşte.

Coeziunea clasei, ca expresie a gradului de unitate şi rezistenţă la destrămare este în acelaşi timp obiectiv al muncii învăţătorului şi condiţie a influenţei sale educative. Factorii coeziunii pot deveni motivaţii pentru comportamentele psihosociale individuale şi de grup.

În grupul şcolar clasă de elevi se constituie o reţea complexă şi foarte bogată de relaţii între membrii săi: relaţii interpersonale de comunicare, de cunoaştere şi simpatetice, de cooperare şi competiţie, de conducere-subordonare etc.

Relaţiile de comunicare constituie forma principală a interacţiunii interindividuale şi, ca formă specific umană, ea este verbală. Relaţiile de comunicare mijlocesc toate celelalte relaţii interpersonale din grup. Cu ajutorul limbajului se realizează cunoaşterea interpersonală şi autocunoaşterea, constituirea şi dinamica relaţiilor simpatetice, coordonarea acţiunilor de grup, impunerea normelor de grup şi dezvoltarea sociabilităţii elevilor.

Relaţiile simpatetice sau preferenţiale sunt relaţii interpersonale bazate pe opţiune afectivă. Vecinătatea spaţială, convieţuirea, activitatea comună, rolurile sociale comune sau complementare determină ca fiecare individ să se raporteze permanent la alţii şi să raporteze pe alţii la sine din punct de vedere normativ şi axiologic şi să aibă preferinţe/respingeri socioafective.

Dimensiunea fundamentală a relaţiei simpatetice este dimensiunea atracţie-respingere, având ca bază similitudinea, respectiv, deosebirea de idei, atitudini, interese. „Baza psihologică a atracţiei şi respingerii interpersonale o constituie *atribuirea* sau *dotarea* (s. a.) partenerului de interacţiune cu proprietăţi pozitive sau negative, gratifiante sau frustrante. Aceasta înseamnă că fiecare partener şi-l reprezintă pe celălalt pe plan

cognitiv; atracția sau aversiunea fiecăruia iau forma unor atitudini caracterizate prin atribuirea de valențe (pozitive sau negative) celuilalt" "[102,p.154].

Rețeaua de relații simpatetice se exprimă prin structurile de status-roluri care se constituie în grupul social. Acestea pot fi testate prin tehnici sociometrice.

După Stoetzel "[282] statutul reprezintă poziția pe care un individ o ocupă în ierarhia unui sistem dat şi cuprinde ansamblul comportamentelor la care o persoană se poate aştepta din partea celorlalți, iar rolul este ansamblul comportametelor pe care alții le aşteaptă în mod legitim de la individ, aşteptările celorlalți din partea individului.

Individul dispune nu de un statut, ci de un set de statute, nu de un rol, ci de un set de roluri pentru că el face parte în acelaşi timp din mai multe grupuri sociale: elevul este membru al grupului clasă, al familiei, al unui cerc de prieteni etc. Pentru acțiunea educativă este importantă cunoaşterea tuturor grupurilor de apartenență ale copilului ceea ce permite coordonarea influențelor educative pozitive şi contracararea/ anihilarea celor negative. Statutele parțiale, în cadrul diferitelor grupuri de apartenență, pot fi incongruente şi atunci individul trăieşte conflictul de statut şi, în consecință, el caută efecte compensatorii cel mai adesea în grupuri informale (a căror orientare nu este întotdeauna pozitivă). În situațiile de conflict de statute, hotărâtor este felul cum îşi apreciază persoana propriile statute şi capacitatea ei de a depăşi conflictul. În cazul elevului, atitudinea binevoitoare, încurajatoare a celor din jur – învățător, părinți – este hotărâtoare. Dacă la un moment dat copilul se găseşte într-un deficit de statut (o perioadă cu rezultate mai slabe la învățătură), el are nevoie nu numai de stimulare pentru depăşirea situației, ci şi, mai ales, de încredrea celorlalți că o poate face.

Ca şi în cazul statutului, individul dispune nu de un rol, ci de un set de roluri, corespunzător setului de statute. Şi rolurile pot fi congruente sau incongruente, în acest din urmă caz putând apărea conflicte de rol. Dintre cauzele conflictului de rol mai importante sunt discordanța dintre trăsăturile de personalitate şi prescripțiile de rol (spre exemplu, colericul suportă mai greu restricțiile impuse de disciplina şcolară) şi incapacitatea individului de a satisface cerințele şi exigențele de rol (de exemplu, incapacitatea intelectuală a elevului în raport cu cerințele nivelului lui de şcolaritate).

Status-rolurile au un caracter dinamic. În grupul şcolar modificarea statutelor are loc în principal în mod spontan, pe măsură ce copiii se cunosc reciproc şi evoluează în procesul interiorizării normelor socio-morale. Rolurile evoluează şi ele: unele sunt comportamentele la care se aşteaptă adulții şi colegii din partea copilului de clasa întâi, şi altele de la cel din clasa a IV-a. Această dinamică este influențată de cerințele activității

şcolare, de evoluția psihologică şi psihosocială a copilului, de relațiile interpersonale în care este antrenat el, şi, în mod hotărâtor de acțiunea conştientă şi sistematică a şcolii. Intervenția învățătorului în dirijarea relațiilor interpersonale şi amelioraea statutelor deficitare (negative, nule) se impune cu necesitate. Atribuirea de roluri (mici însărcinări) elevilor cu statut deficitar este menită a scoate în evidență calitățile acestora, acțiunile de grup stimulează intercomunicarea şi intercunoaşterea şi, ca urmare, se poate obține o îmbunătățire a statutelor respective.

Rolul acționează asupra copilului, simultan şi succesiv, pe de o parte restrictiv, pe de altă parte stimulativ. Condiția de şcolar îi interzice copilului anumite comportamente şi în acelaşi timp îl stimulează să adopte comportamente specifice. Interdicțiile prea multe pot anihila valoarea stimulativă a rolului, copilul poate ajunge să privească şcoala cu aversiune şi să adopte o atitudine de refuz sau de evitare.

În procesul activității comune, în clasa de elevi se cristalizează anumite structuri de roluri. Dacă rolul profesorului este prin excelență prescris, rolurile elevilor în cadul grupului sunt dobândite. Învățătorul investeşte membrii clasei cu sarcini şi funcții. De dorit ar fi ca fiecare elev să fie investit cu rol/-uri înafară de cel principal-de elev. În realitate lucrurile nu stau aşa. De obicei elevii buni la învățătură şi activi primesc mai multe însărcinări decât cei slabi şi/sau mai puțin activi. Resursele acestora din urmă rămân nevalorificate, şansele de afirmare a lor sunt mai mici.

În paralel cu structura formală, în clasă se constituie şi funcționează o structură informală de natură simpatetică. În jurul elevilor preferați se grupează simpatizanții. Apar liderii informali în fruntea clasei sau în fruntea unor subgrupuri informale. Subgrupurile pot fi concurente, cooperante sau indiferente, iar liderii lor pot avea conduită concordantă cerinței şcolare sau deviantă, imprimând o asemenea conduită şi grupului pe care îl conduc. De dorit ar fi ca liderii formali să fie cei preferați socio-afectiv de către clasă. Învățătorul ține seama de această cerință, dar în multe cazuri liderul informal nu are calitățile necesare sau orientarea morală corespunzătoare pentru a fi investit cu funcția de, spre exemplu, responsabil de clasă.

În procesul activității comune şi în petrecerea timpului liber, elevii comunică între ei, se cunosc, au preferințe şi respingeri unilaterale sau reciproce. Relațiile de comunicare, simpatetice şi perceptive se interpătrund şi se intercondiționează. Relațiile de intercunoaştere premerg, însoțesc şi sporesc sau restrâng intercomunicarea şi atracțiile simpatetice, comunicarea sporeşte gradul de intercunoaştere şi amplifică/modifică relațiile simpatetice.

Intercunoaşterea are un rol deosebit în autocunoaştere. Prin raportare cognitivă la alții, copilul dobândeşte conştiința de sine ca ființă distinctă şi deosebită de alții.

Conştiința de sine se formează prin viața socială şi educație. În mare măsură se formează spontan prin observații şi comparare cu alții, prin evaluare şi autoevaluare empirică a activității proprii. Datorită dezvoltării funcțiilor intelective şi sporirii sensibilității la stimuli sociali, după 7-8- ani copilul devine tot mai conştient de propriul său Eu. Dezvoltarea gândirii abstracte, activitatea şcolară, asimilarea treptată a diferitelor roluri, lărgirea contactelor sociale, aprecierile primite de la cei din jur, raportarea la ceilalți îi dezvoltă copilului capacitatea de autoapreciere a aptitudinilor şi posibilităților fizice şi psihice proprii, a locului pe care-l ocupă în grupurile de apartenență. Se face tot mai simțită tendința de afirmare de sine, care va fi mai pronunțată în preadolescență.

Un loc deosebit în grupul şcolar îl ocupă realațiile de colaborare şi cele de competiție.

Învățământul tradițional pregăteste insuficient copilul pentru cooperare cu alții. „Modul obişnuit de predare [...] nu comportă nici o colaborare între copii. Există numai raporturi profesor-clasă şi profesor-elev, în desfăşurarea conversației. Temele, care constituie o aplicare a lecției, sunt lucrări personale; fiecare elev munceşte individual, fără să-şi poată uni eforturile cu colegul său, fără să-i poată cere sau să-i acorde ajutor. Acest sistem nu permite nici o colaborare; cel care caută să vadă ce face vecinul său ori lasă pe vecin să profite de munca sa este pedepsit [...]. Se înțelege fără greutate că este vorba de o curioasă manieră de a educa spiritul de solidaritate şi de a lupta contra egoismului ”[69,p.47-48].

Cu toate progresele obținute în orientarea procesului didactic spre învățarea interactivă, pe fondul general al cooperării dintre profesor şi elevi, interacțiunea lor se realizează intermitent. În predare încă predomină activitatea profesorului, iar în verificare cea a elevului. Problematizarea, conversația, discuția, aprobarea şi dezaprobarea, stimularea interogațiilor elevilor, dialogul viu, autentic dintre profesor şi elevi, activitatea pe grupuri sunt menite să activizeze elevii şi, în egală măsură, să-i pună în situații de cooperare.

Organizată sau spontană, cooperarea între elevi există şi se cere a fi dirijată în scopuri formative. Trebuințele psihosociale de comunicare şi asociere precum şi relațiile simpatetice dintre elevi îşi găsesc teren de manifestare în întrajutorarea elevilor în rezolvarea sarcinilor şcolare sau în situații de joc. Forma superioară de organizare a cooperării este munca în grupuri sau în echipe. Aceasta „răspunde deopotrivă imperativelor

vieții sociale şi trebuințelor vieții afective: a lucra împreună aducându-şi fiecare contribuția la un efort comun, conştient fiind de posibilitățile sale şi ale colegilor" "[69, p.48]. Munca în comun dezvoltă sentimentul colectiv de răspundere, stimulează efortul pentru realizarea sarcinii comune, favorizează cunoaşterea şi autocunoaşterea în cadrul grupului, stimulează schimburile şi confruntările pe plan intelectual şi afectiv, spiritul moral cetățenesc.

Relațiile competitive dintre elevi sunt generate de lupta pentru dobândirea sau menținerea unui statut superior în clasă şi, în anumite limite, are un rol pozitiv. Depăşind aceste limite, ele generează individualism, egoism, invidie, perfidie etc. care se pot permanentiza devenind trăsături negative de caracter. Învățătorul, pentru a preveni efectele negative ale competiției, creează situații de învățare şi rezolvare a unor sarcini în care succesul personal se poate obține numai prin colaborare cu alții, în care copiii înțeleg necesitatea cooperării şi recunosc valoarea celorlalți.

Conflictele între şcolarii mici sunt destul de frecvente. Legate de situații cotidiene, ele au în general un carcter efemer, izbucnesc pe neaşteptate şi se sting tot aşa de brusc cum au început. La această vârstă iau forma încăierărilor, mai ales la băieți, iar pe măsură ce copiii cresc conflictele se manifestă ca ceartă sau, pur şi simplu, ca schimb neamical de cuvinte. Desigur că sunt şi copii paşnici, care nu se bat, nu se ceartă, după cum sunt şi „bătăuşii" clasei, aceste prezențe fiind în funcție de temperamentul copiilor şi de educația pe care au primit-o în familie.

Învățătorul deosebeşte ciocnirile întâmplătoare de atitudinile persistent agresive ale unor copii. Intervenția lui se bazează pe cunoaşterea cauzelor agresivității (poate fi vorba de violență în familie sau în grupurile informale din care copilul face parte) şi, dacă nu poate interveni în înlăturarea acestora, ia măsuri de contracarare a acțiunii lor. Rezultate bune dă investirea copilului agresiv cu sarcini care să-i consume energia şi să-i pună în valoare anumite calități în fața colegilor, ştiut fiind că anumite insatisfacții de performanță sau afective îşi găsesc debuşeu într-un comportament strident, indisciplinat.

Trăsăturile caracteristice unui colectiv concret de elevi, ale unei clase se concretizează în noțiunea de sintalitate, corespondent în plan psihosocial al celei de personalitate din psihologia individului.

Dintr-o grupare administrativă cum este la început, clasa devine treptat un colectiv caracterizat prin coeziune, unitate. Stilul de conducere al învățătorului, metodele folosite, scopurile şi perspectivele, stările afective pozitive ce domină în rândul membrilor grupului, structura de roluri etc. şi mai ales activitatea comună, şcolară şi extraşcolară, sunt esențiale pentru formarea coeziunii clasei. Intensificarea interacțiunilor interpersonale, concentrarea

eforturilor pentru atingerea unor scopuri sau realizarea unor sarcini, bucuria reuşitei unesc membrii grupului, dezvoltă sentimente amicale şi solidaritatea de grup.

Coeziunea clasei poate constitui un important factor educogen. Pentru a atinge un anumit statut în ierarhia şcolii, copiii fac front comun, nu atât „împotriva" unui coleg „rău" sau „leneş", cât pentru a-l ajuta să devină mai bun. Acest spirit de întrajutorare are la şcolarii mici cele mai pure intenţii. Mai târziu, ajutorul colegial va îmbrăca şi forma unei fronde şcolare, probabil datorită unei oarecari adversităţi pe care preadolescentul şi chiar adolescentul o nutreşte în raport cu autoritatea.

Activitatea învăţătorului este esenţială în funcţionarea clasei de elevi ca grup social. Relaţiile de comunicare interelevi au un caracter spontan, cele dintre învăţător şi elevi au un caracter preponderent formal. Schimbarea caracterului spontan al relaţiilor de comunicare dintre elevi nu este posibilă şi nici de dorit. Ceea ce poate urmări învăţătorul prin dirijarea relaţiilor de comunicare interelevi este să le folosească drept mijloc de formare a copmetenţelor comunicative ale elevilor, iar prin conţinutul lor drept mijloc de influenţare educativă.

Reamintim, pentru a accentua, că: 1) orice comportament al individului sau grupului are valoare de mesaj, prin urmare comunică ceva şi că are o finalitate explicită sau implicită, intenţionată sau spontană şi 2) comunicarea didactică presupune o interacţiune de tip *feed-back* privind atât informaţiile explicite, cât şi pe cele adiacente intenţionate sau formate în cursul comunicării.

Actul comunicaţional trebuie privit ca o unitate a informaţiei cu dimensiunea relaţională interumană, aceasta însăşi fiind purătoare de informaţii. De aceea, formarea competenţelor comunicative ale elevilor depăşeşte cadrul strict al predării-învăţării, deşi acest proces este esenţial, şi cuprinde întreaga reţea de relaţii interpersonale învăţător-elev, învăţător-clasă şi interelevi.

În funcţionarea clasei de elevi ca grup social şi în dirijarea fiecărei personalităţi din grup în drumul ei spre formare şi afirmare învăţătorul are rol hotărâtor. El conduce şi decide, organizează şi influenţează, consiliază şi controlează, este model de conduită civică şi morală, este profesionist. Învăţătorul îşi exercită atributele asupra grupului şi asupra fiecăruia dintre membrii acestuia în parte pentru obţinerea succesului şcolar şi a comportamentelor dezirabile, dirijează relaţiile interpersonale din grup pentru a asigura climatul psihosocial favorabil dezvoltării personalităţii elevilor.

Învăţătorul organizează întreaga viaţă a clasei, ia decizii cu privire la tot ceea ce se întâmplă în procesul instructiv-educativ, îşi exercită puterea asupra principalelor fenomene

ce au loc în grup, supraveghează şi îndrumă întreaga activitate a clasei. Organizarea de către învățător nu înseamnă tutelare, ci trebuie să ducă la autoorganizare atât la nivelul grupului, cât şi la nivelul elevului. Spre exemplu, îndrumarea elevului în adoptarea anumitor strategii de învățare este însoțită de orientarea acestuia spre strategiile metacognitive prin care să-şi eficientizeze munca; organizarea administrativă a clasei este însoțită de antrenarea elevilor în stabilirea şi realizarea scopurilor de grup ş.a.m.d.

Conducerea eficientă a clasei de către învățător este dependentă de calitățile psihosociale ale învățătorului, de personalitatea fiecărui elev şi de factorii situaționali ai grupului-clasă. Calitățile învățătorului, înnăscute sau dobândite, sunt folosite conştient de către acesta, exercitarea şi perfecționarea lor sunt autocontrolate, în timp ce personalitatea elevului trebuie formată prin valorificarea potențelor proprii şi condusă spre capacitatea de autoformare, iar factorii situaționali trebuie dirijați spre a dobândi calități educogene.

Concepția pedagogică şi psihosocială a învățătorului, stilul său de conducere, relațiile interpersonale pe care le stabileşte cu elevii, atmosfera psihosocială pe care o promovează în clasă sunt factori importanți de comunicare cu elevii şi de formare a competențelor lor comunicative.

Învățătorul influențează elevii prin relațiile informațional-cognitive, semantice şi, în acelaşi timp, prin relațiile afective, ectosemantice. La nivelul şcolarului mic, acestea din urmă au un rol deosebit. Comunicarea afectivă cu învățătorul îi influențează pe elevi în însuşirea cunoştințelor, în determinarea unei stări afective favorabile recepționării mesajului emis de învățător şi a dorinței de a comunica cu învățătorul. Un tonus afectiv ridicat în grupul-clasă favorizează intercomunicarea şi intercunoaşterea, dezvoltă competențe comunicaționale dincolo de sarcinile şcolare, care, oricât de importante sunt, nu umplu nici pe departe viața personală a copilului.

Intercomunicarea în cadrul grupului şcolar, între învățător şi elev şi între elevii înşişi declanşează şi întreține interesul elevilor şi dorința lor de a învăța şi de a răspunde cerințelor şcolare printr-un comportament adecvat, după cum lipsa ei sau desfăşurarea defectuoasă sunt factori de blocare în activitatea şcolară a elevului.

Învățătorul influențează *direct* elevii prin prezența sa activă. Prin atitudine, mesaj verbal, gestică, mimică, stare afectivă, exemplu personal etc. învățătorul este un stimul ce determină la elevi un răspuns care poate fi de acceptare cu convingere, acceptare formală, imitare, contagiune, rezistență etc.

Rolul mesajului verbal şi al modalităților de transmitere a acestuia în predare-învățare evidențiat mai sus se poate completa cu alte aspecte ale acestuia cum sunt: modul

de adresare, tonul folosit, expresia emoțională care însoțeşte transmiterea şi recepționarea mesajului, frecvența enunțurilor care exprimă ordin, comandă, amenințare, rugăminte, sugerare, sfat, încurajare, îndemn etc., atât în comunicarea strict didactică, cât şi extradidactică.

Modalitățile de comunicare neverbale, dar care însoțesc mesajul verbal, influențează nu numai prin conotația lor afectivă, foarte importantă pentru această vârstă, ci şi prin modelul de comunicare pe care învățătorul îl oferă copiilor. Comportamentul emoțional al învățătorului influențează elevii prin contagiune. O figură „acră" sau „dură" va inspira teamă, ascultare fără discernământ, inhibare, înnăbuşirea spiritului de inițiativă, blocarea fluxului comunicațional. Dimpotrivă, o figură caldă, zâmbitoare, optimistă va încuraja copiii spre deschidere şi apropiere, spre încredere, dorință şi curaj de a-şi exprima ideile.

Indirect învățătorul influențează elevii printr-o mulțime de modalități, între care mai importante sunt climatul afectiv al clasei şi relațiile interpersonale dintre elevi.

Climatul afectiv pe care îl creează în clasă este stimulativ pentru comunicare şi pentru muncă dacă este dominat de stări afective tonice, şi este demobilizator şi demoralizator pentru elevi dacă are o tonalitate negativă. În acest din urmă caz, climatul afectiv al clasei este sursă de perturbări şi disfuncții în activitatea şi conduita elevilor.

În atmosfera comunitară a clasei are loc o comunicare afectivă interelevi, o trăire de către membrii grupului, concomitent, a unor stări afective pozitive sau negative, generatoare la rândul lor de atitudini şi acte corespunzătoare, pozitive sau negative. De aceea, învățătorul trebuie să imprime un climat afectiv stenic, generator de bucurie, voioşie, încredere şi respect şi să evite generarea unor stări de teamă, încordare şi neîncredere. Distanța afectivă mai mare sau mai mică între învățător şi elevi facilitează sau împiedică asimilarea mesajului educativ, pe de o parte, şi diminuează efectele plăcerii elevilor de a trăi în comun şi stânjeneşte procesul de socializare a elevilor, pe de altă parte.

Un stil comportamental eficient al învățătorului în raport cu elevii exclude deopotrivă autoritarismul, înfricoşarea, amenințarea, instabilitatea comportamentală şi tutelarea excesivă, dădăceala, efuziunile sentimentale, indulgența şi toleranța fără măsură. Şcoala rămâne un mediu de muncă, un spațiu dominat de sarcini şi reguli fără respectarea cărora copilul nu se poate dezvolta plenar.

Învățătorul acționează în sens educativ asupra elevilor şi prin intermediul colectivului de elevi. El stabileşte o structură formală prin învestirea elevilor cu roluri şi intervine în structurile informale care se constituie spontan în grupul şcolar. Structurile

informale, apărute ca rezultat al relațiilor simpatetice dintre copii sunt cunoscute de învățător mai ales din observațiile directe. Învățătorul îşi petrece foarte mult timp cu elevii săi: în timpul activității didactice, în recreații, în activități extraşcolare (excursii, vizite, spectacole etc.). El observă cine cu cine se „înțelege", cine cu cine se joacă, cine pe cine ajută, cine pe cine evită, cine cu cine se ceartă sau se bate ş.a.m.d. Se pune atunci întrebarea: dacă învățătorul cunoaşte preferințele şi respingerile, liderii informali şi izolații, subgrupurile sau cuplurile concurente etc., mai este necesară cercetarea sociometrică la nivelul grupului şcolar de şcolari mici?

Da, este necesară. Pus în situația de a-şi exprima anumite preferințe, copilul este îndemnat indirect să reflecteze asupra poziției sale între ceilalți şi asupra relațiilor interpersonale. El are preferințe şi respingeri, îşi percepe statutul în mod adecvat sau eronat, se crede iubit de toată lumea sau neiubit, fără să se întrebe *de ce ?* Copilul nu va afla niciodată rezultatele unui test sociometric, dar este de aşteptat să-l preocupe întrebarea dacă este preferat sau nu şi, posibil, să încerce să devină preferat. Foarte probabil că după aplicarea testului colegii vor discuta între ei, vor destăinui ce au scris sau nu, faptul nu implică nici un risc, dar interesul pentru relațiile interpersonale va exista.

CAPITOLUL II. Modelul pedagogic de formare la elevii claselor primare a competențelor comunicative din perspectiva comunicării didactice.

2.1. Conceptualizarea modelului pedagogic de formare la elevii claselor primare a competențelor comunicative.

Modelul în cercetarea noastră constituie un sistem pedagogic axat pe două abordări conceptuale: abordare teoretică (strategia) şi abordare praxiologică (tactica/metodologia). Modelul situează la cei doi poli, învățătorul şi elevul. Învățătorul se situează în model în prim plan pentru că el este organizatorul, inițiatorul şi cel care stabileşte dimensiunile, sensul şi finalitățile actului educațional, implicit de comunicare cu elevii. Plasarea elevului pe planul doi este pur convențională, căci, altfel, el este coparticipant la procesul propriei formări şi beneficiar al întregului proces educațional.

Între ei se interpun competențele comunicative pe care învățătorul trebuie să le aibă/să le dobândească, iar elevul să şi le formeze.

2.1.1. *Abordarea teoretică a modelului pedagogic de formare a competențelor comunicative la elevi.*

Demersul teoretic al modelului se axează pe un ansamblu de prevederi conceptuale şi principii pe larg analizate în primul capitol. Argumentarea teoretică a modelului presupune, în primul rând stabilirea, conceptelor – cheie, constituiente a demersului teoretic. Primul concept este legat de definirea fenomenului „comunicare didactică sau pedagogică".

Comunicarea didactică reprezintă „un principiu axiomatic al activității de educație care presupune un mesaj educațional elaborat de subiect(învățător), capabil să provoace reacția formativă a obiectului/subiectului educației (elevului), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă şi internă"

Comunicarea didactică este „un transfer complex, multifazial şi prin mai multe canale al informației între două entități ce-şi asumă simultan şi succesiv rolurile de emițători şi receptori semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ" "[50,p.177].

Comunicarea didactică reprezintă activitatea învățătorului privind:

- Constituirea unui proiect pedagogic viabil în sens curricular;
- Elaborarea mesajului educațional ținând cont de particularitățile de vârstă a elevilor, câmpul psihosocial etc;
- Focalizarea mesajului educațional asupra fiecărui elev;
- Asigurarea repertoriului comun cu elevul prin proiectarea corelației subiect-subiect simultan la nivel de comunicare intelectuală-afectivă-motivațională.

Dimensiunea prioritar formativă a comunicării didactice angajează următoarele operații realizate şi integrate de învățător la nivelul acțiunii educaționale:

- Stăpânirea deplină a conținutului mesajului educațional;
- Valorificarea deplină a mijloacelor de emisie a mesajului educațional;
- Perfecționarea continuă a canalelor de comunicare a mesajului educațional, controlabile din perspectiva efectelor realizate în conformitate cu obiectivele concrete asumate.

Calitatea comunicării depinde de strategia folosită, care poate fi proiectată prin interacțiunea următorilor factori, scopuri şi obiective educaționale, personalitatea elevului, personalitatea cadrului didactic, stilul educațional.

Proiectarea comunicării pedagogice angajează parcurgerea următoarelor trepte de organizare:

- Stabilirea strategiei generale;
- Proiectarea obiectivelor concrete deduse din cele generale;
- Alegerea informațiilor semnificative pentru realizarea optimă a comunicării;
- Gruparea informațiilor în jurul unor „legături", care stimulează înțelegerea;
- Ordonarea informațiilor în diferite variante;
- Elaborarea primei variante a mesajului;
- Corectarea/perfecționarea primei variante a mesajului;
- Elaborarea variantei finale.

Comunicarea didactică este prin specificul său o formă de comunicare verbală.

Procesul comunicării se bazează pe stabilirea relației dintre emițător şi destinatar, având un caracter dinamic. În această perspectivă procesul comunicării se bazează pe următoarele principii:

- Primul principiu: modelul de comunicare este circular şi complex.
- Al doilea principiu: modelul este interactiv. Interacțiunea reprezintă acțiunea reciprocă prin care se transformă comportamentul sau natura componentelor.

- Al treilea principiu: modelul ia în calcul totalitatea, inclusiv contextul. Legăturile sunt atât de strânse încât duc la modificarea tuturor celorlalte, a întregului sistem
- Al patrulea principiu: modelul este relațional. Semnele nu reprezintă, ele exprimă relația şi se află în interior, în peroane, lucruri, care exprimă şi sunt exprimate.

Procesele de comunicare sunt esențialmente sociale, ele se întemeiază pe fenomene de interacțiune şi sunt determinate de acestea. Orice comunicare este o interacțiune prezentându-se ca un fenomen dinamic care implică o transformare, ea este subsumată unui proces de influență reciprocă între mai mulți actori sociali.

Activitatea comunicativă este un sistem de acțiuni care se desfăşoară succesiv, fiind orientate spre rezolvarea unei sarcini personale şi poate fi privită ca un „pas" în direcția scopului comunicării. Ea este un sistem complex de interacțiune dintre oameni, care se efectuează prin multiple canale, având particularități: comunicative; interactive (organizarea comunicării); perceptive (inter-comprehensiunea). Se disting două tipuri de activitate comunicativă: orientată personal şi social.

Lor le sunt caracteristice structuri verbale diferite:

1. comunicativă; 2. funcțională; 3. social-psihologică.

De rând cu caracteristica exterioară, activitatea comunicativă are şi o caracteristică interioară, psihologică. Ea se manifestă prin reprezentarea socială, individual-psihologică, care constă în faptul că ea poate avea loc doar la un moment concret şi într-o situație reală concretă. Această reprezentare individual-psihologică se manifestă prin reflectarea calităților individual-psihologice ale interlocuitorilor.

Bazându-se pe concepția ilustrului savant în domeniu, A.Leontiev şi pe tratarea comunicării ca „activitate comunicativă", vom examina componentele sale structurale de bază:

► obiectul comunicării este un alt individ, subiectul fiind partenerul de comunicare;

► necesitatea de a comunica constă în tendința omului de a cunoaşte şi a aprecia alte persoane, iar prin ele şi cu ajutorul lor de a se autocunoaşte şi autoaprecia;

► motivele comunicative constituie acel fapt pentru care are loc comunicarea;

► actele de vorbire sunt unități ale activității comunicative; adresate altui individ (două categorii esențiale ale actelor lingvistice – de inițiativă şi de răspuns);

► sarcina comunicativă este acel scop pentru realizarea căruia, într-o situație comunicativă concretă, sunt orientate multiple acțiuni, care se efectuează în procesul comunicării;

► mijloacele comunicării sunt operațiile cu ajutorul cărora se realizează actele de vorbire;

► produsul comunicării îl constituie instruirea, cu caracter material şi spiritual, care este finalitatea procesului de comunicare.

Nu vom insista asupra acestor probleme, dar credem că este necesar să mai facem o prezentare succintă a componentelor comunicării, pentru a înțelege ce se întâmplă cu comunicarea interumană.

1) Sursa. Comunicarea izvorăşte dintr-o sursă, în multe scheme ale comunicării sursa este numită emițător, într-un dialog, rolurile de sursă şi receptor sau destinatar se schimbă alternativ. Comunicarea directă dintre două persoane presupune un schimb de mesaje.

2) Mesajul. Ideile care formează mesajul dialogului sunt puse într-un cod, un set de simboluri care trece de la persoană la persoană.

În orice proces comunicațional se recurge la coduri de diverse tipuri. Codul este un sistem de semne prin care se semnifică ceva, se receptează sau transmite un mesaj informațional .

3) Canalele de transmitere. Canalele sunt purtătoarele mesajului. Ele pot fi grafice, vorbe, imagini etc. O mare parte din mesajele interumane se transmit prin vorbire, care este forma de bază a limbajului.

4) Receptorul sau destinatarul. Destinatarul este primitorul mesajului, în comunicarea umană, care interpretează ceea ce primeşte. Un mesaj care a trecut prin interpretarea primitorului se poate ca pe parcurs să fi suferit modificări.

5) Decodificarea sau interpretarea. Decodificarea o face primitorul, dar în comunicarea umană rolurile de sursă şi primitor se schimbă alternativ. Există un feedback pe care sursa îl va primi şi pe care-l va interpreta.

6) Contextul. Orice comunicare are loc într-un context care influențează mesajul şi de care trebuie să ținem cont în interpretarea mesajului.

7) Feedback-ul. Feedback-ul înseamnă o conexiune inversă. Aceasta este reacția sau reacțiile pe care le obținem de la ascultători şi efortul de a ne adapta la reacțiile percepute. Feedback-ul ne aprovizionează cu informații despre modul în care vom transmite mesajul în viitor, el ne ajută să ne ajustăm mereu în acest proces.

Comunicarea poate fi caracterizată după tipul competenței comunicative care este implicat convențional în situația comunicativă.

Competența comunicativă se alcătuieşte din capacități :

- de a da o prognozare social-psihologică situației în care se va desfăşura comunicarea;
- de a face o programare a procesului de comunicare;
- de a efectua conducerea social-psihologică a proceselor din situația comunicativă

Cu alte cuvinte „competența reprezintă un grup integrat de capacități, care permit să se evalueze situația de vorbire şi să se acționeze în mod adecvat” .

Procesul dezvoltării competențelor comunicative este condiționat de capacitățile de vorbire şi de limbă ale individului.

Competența de limbă se realizează prin toate tipurile de activitate verbală – audiere, vorbire, citit şi scris, adică prin tipurile principale de interacțiune între oameni.

Argumentarea teoretică a modelului pedagogic, în al doilea rînd, grupurile stabilirea unui ansamblu de principii care se deduc din analiza problemelor vizate sau sunt selectate şi structurate în dependența de conceptul cercetării noastre. Acest ansamblu de principii poate fi prezentat astfel:

1. Principiul cercetării comunicative şi formative

2.Principiul corelării comunicării didactice – comunicării verbale şi comunicării sociale

3. Principiul unității în dezvoltarea complexă a competențelor comunicative

4. Principiul asigurării accesibilității situațiilor şi contextelor comunicative

5. Principiul priorității activităților interactive în dezvoltarea competențelor comunicative la elevi.

Şi, în al treilea rînd, argumentarea teoretică a modelului pedagogic necesită stabilirea structurii şi componenților constituienți ale acestuia. Esența comunicării didactice şi factorii de influențare/formare/dezvoltare a competențelor comunicative la elevi permit structurarea modelului pedagogic. Structurarea modelului pedagogic în trei module interconexe:

- comunicarea învățător-elevi în situațiile comunicative (factorul comportamentului comunicațional al învățătorului);

- limba şi comunicare (factorul lingvistic);

- intercomunicarea în grup dirijată de învățător (factorul social şi personal).

Interconexiunea între factorii care influențează dezvoltarea competențelor comunicative la elevi poate fi prezentată astfel:

Tabelul 1.

Tipul comunicării didactice	**Performante comunicative (cadrul limba şi comunicare)**	**Performanţe comunicative (cadrul interpersonal)**
1. Comunicarea didactică orientată la reproducerea materialului studiat	nivelul înalt al vorbirii monologate, predomină povestirea	blocaje comunicative în situaţii noi
2. Comunicarea didactică de tip productiv	nivelul înalt al vorbirii dialogate	intercomunicarea este eficientă
3. Comunicarea didactică de tip creativ	nivelul înalt al vorbirii monologate şi dialogate nivelul înalt al compoziţiilor scrise	intercomuniarea este eficientă cu un nivel înalt de personalizare

Tabelul 2

Stilul comunicării didactice	**Performante comunicative (limba şi comunicare)**	**Performanţe comunicative (cadrul interpersonal)**
1. Autoritar	blocaje în realizarea comunicării verbale	comunicare neeficientă
2. Participativ	nivelul înalt de comunicare productivă	comunicarea eficientă personalizată
3. Liberal	nivelul înalt de comunicare neproductivă	comunicarea neeficientă cu aplicarea cuvintelor neliterare

Fiecare modul, la rîndul său, se constituie din următoarele componente: ansamblul de obiective, unităţi de conţinut, tehnici (tehnologii) de formare şi tehnici de evaluare a performanţelor respective .

Fiecare modul are specificul său şi conţinut propriu.

Modulul 1. „Comunicarea învăţător-elev" este orientat la dezvoltarea competenţelor comunicative productive şi creative, care ar asigura condiţiile optime de formare a competenţelor comunicative la elevi.

Modulul 2. „Limba şi comunicare” Completează curriculum-ul de limba română pentru clasele primare şi devine obiectul aplicării noii competențe de comunicare didactică de către învățători.

Modulul 3. „Intercomunicarea în grup” este orientat la valorificarea competențelor comunicative formate în cadrul orelor de limba română, precum şi formarea noilor competențe comunicative de tip interpersonal / social.

2.1.2. Abordarea curriculară a modelului de formare a competențelor comunicative la elevi.

Primul demers porneşte de la ideea necesității de a operaționaliza obiectivele educaționale, de la delimitarea cât mai clară a categoriilor de obiective pe baza unor criterii riguroase pentru a putea evalua corect performanțele obținute. Am urmărit să asigurăm o conexiune internă atât între componentele finalității acțiunii educative, cât şi între componentele actului educativ.

A defini operațional obiectivele educative înseamnă a preciza ce fel de comportamente obiectivate se vor produce prin activitatea instructiv-educativă din şcoală asigurând o coerență între finalități, scopuri, obiective generale, obiective speciale şi obiective operaționale.

Finalitatea acțiunii reflectată în *model*: formarea competențelor comunicative la elevii claselor primare prin comunicare, învățare şi comportament.

Scopul: dezvoltarea capacității elevilor din ciclul primar de a se exprima oral şi scris în limba română cu referire la conținutul ştiințific al comunicării, la relațiile interumane şi la autocunoaştere/autoapreciere.

Obiectivele generale ale educației pentru comunicare şi pentru formarea competențelor comunicative urmărite de noi:

- capacitatea de a folosi toate modalitățile unei comunicări complexe şi complete prin însuşirea stilului oral de exprimare, însuşirea scris-cititului, utilizarea şi valorificarea mesajului vizual;
- dezvoltarea aptitudinilor comunicative.

În documentele Curriculumu-lui Național se precizează ca finalitate că la sfârşitul clasei a IV-a elevii trebuie să poată folosi diferitele modalități de comunicare în situații reale, obiectivele specifice şi operaționale, competențele comunicative ce trebuie dobândite de elevi, modalitățile de acțiune ale învățătorului pentru formarea la elevi a competențelor comunicative.

Obiectivele specifice: dobândirea deprinderilor specifice achizițiilor fundamentale – scris, citit, calcul aritmetic – şi aplicarea lor efectivă în procesul comunicării; formarea şi utilizarea deprinderilor de comunicare scrisă, orală şi nonverbală; cunoaşterea şi utilizarea eficientă şi corectă a conduitelor şi convențiilor de comunicare civilizată în relațiile cu ceilalți. Pentru clasele I-II obiectivele privesc acomodarea la cerințele şcolare şi alfabetizarea inițială, iar pentru clasele III-IV, formarea capacităților de bază pentru continuarea studiilor prin dezvoltarea achizițiilor lingvistice şi folosirea limbii române, precum şi pentru integrare socială.

Obiectivele operaționale se exprimă prin verbe de acțiune care redau rezultatele învățării sub forma comportamentului obiectivat în performanțe manifeste cum sunt: a identifica, a aminti, a recunoaşte, a distinge, a defini, a ilustra, a interpreta, a reorganiza, a explica, a demonstra, a conchide, a extinde, a completa, a discrimina, a analiza, a povesti, a argumenta, a completa, a sintetiza, a compara etc. Anumite obiective, chiar atinse, nu se exprimă în comportamente observabile pentru că sunt performanțe latente şi se concretizează în anumite stări şi trăiri interioare care nu se exteriorizează. Aceste obiective se formulează prin verbe ca : a simți, a înțelege, a şti, a fi convins, a tinde etc. Dacă performanțele din prima categorie sunt relativ uşor de cuantificat, măsurarea celor din urmă este dificilă, cel puțin într-un moment dat. Ele se vor observa în modificări atitudinale, în sentimente, în trăsături de caracter, în conduite mai mult sau mai puțin constante ”[147].

Competențele comunicative ale elevilor se formează în contextul comunicării învățător-elev. Învățătorului îi revin următoarele sarcini ”[244] :

-alegerea modalităților de comunicare, adecvate situațiilor concrete, conținutului comunicării şi particularităților de vârstă ale elevului;

-transmiterea informațiilor instructiv-educative într-un limbaj adecvat, în intercațiune cu elevii;

-utilizarea *feed-back* –ului pentru a verifica reacția elevilor, gradul de receptare a mesajului şi reacția învățătorului la reacția elevului, condiții ale asigurării fluxului comunicațional.

Modalitățile de acțiune a învățătorului pentru formarea competențelor comunicative ale elevilor constau în:

-organizarea comunicării în timpul activ de învățare în clasă în aşa fel încât să stimuleze capacitatea elevilor de a recepta mesajul şi prin participarea interactivă a acestora la activitate;

-evaluarea formativă;

-atitudini şi comportamente care să exprime dorința de comunicare, ca emițător şi receptor, cu pertinență şi să stimuleze aceeaşi dorință la elevi;

-formarea şi practicarea unui stil comunicațional stimulativ pentru deschiderea elevului spre învățător, premisă a sporirii efectelor educaționale;

-dirijarea relațiilor de intercomunicare la nivelul colectivului de elevi cu ocazia rezolvării unor situații educative reale.

Educarea pentru comunicare presupune formarea competențelor comunicative ale elevilor, începând cu intrarea lor în şcoală şi continuând cu dezvoltarea lor pe tot parcursul şcolarității.

Competențele comunicative ale elevului se exteriorizează în anumite comportamente observabile, cum sunt capacitățile:

- de a-şi exprima gândurile în propoziții corecte şi clare, în enunțuri orale şi scrise;
- de a decodifica cu uşurință înțelesul mesajelor obişnuite care îi sunt adresate;
- de a asculta cu atenție un mesaj pentru a-l recepționa corespunzător;
- de a stabili relații cu alți copii şi cu adulți fără teamă şi ezitări;
- de a se informa din surse diferite, altele decât persoana care transmite direct informații (educator, părinți, prieteni): cărți, mijloace mass-media, internet etc.;
- de a comunica civilizat cu semenii.

Principala cale de formare a competențelor comunicative ale elevilor din clasele primare o constituie *predarea-învățarea limbii române* în cadrul orelor de citire, scriere, comunicare, compunere, lecții cu conținut istoric, cunoştințe despre natură ş.cl.

Elevii exersează actul comunicării, sistematic şi controlat începând din clasa I la toate orele şi la toate obiectele de studiu. Învățătorul urmăreşte educarea tuturor componentelor actului comunicațional: logica şi coerența enunțului, corectitudinea lexicului, corectitudinea gramaticală, claritatea rostirii, intonația mesajului, adecvarea stilistică, elementele de gândire creatoare, expresivitatea şi originalitatea, elementele de civilizație a comunicării.

Actul comunicării se realizează concret sub formă de comunicare orală şi comunicare scrisă.

Comunicarea orală se desfăşoară sub formă de dialog, narațiune şi descriere, fiecare dintre aceste moduri având obiective specifice. Astfel:

Comunicarea sub formă de dialog are ca obiectiv formarea capacității elevului de:

-a emite mesaje simple prin care să solicite sau să dea informații;

-a participa la convorbiri pe diferite teme;

-a crea replici;

-a audia replici, urmate de analiză şi apreciere critică a exprimării;

-a participa la şi a crea jocuri de rol pe teme de conversație;

-a alcătui întrebări la care să se obțină răspunsuri diferite;

-a transforma un text din vorbirea indirectă în vorbire directă;

-a dramatiza texte literare.

Comunicarea narativă are ca obiectiv formarea capacității elevului de:

-a realiza compuneri orale pe bază de ilustrații;

-a realiza expuneri pe bază de ilustrații;

-a produce şi reproduce oral texte scurte în care se relatează fapte şi întâmplări citite sau trăite aplicând regulile de organizare logică a textului şi intonația corespunzătoare;

-a crea texte narative având ca subiect întâmplări sau fapte reale sau fictive;

-a povesti conținutul unor texte citite.

Prin comunicarea orală descriptivă se urmăreşte formarea capacității elevului de :

-a „citi" imagini şi a exprima impresii referitoare la imaginile observate;

-a descrie unele elemente reale din mediul apropiat sau depărtat;

-a realiza un portret.

Exersarea comunicării orale începe în clasa I, fiind anterioară celei *scrise*, şi se continuă în clasele următoare. Componentele acesteia sunt:

-formarea şi dezvoltarea civilizației comunicării;

-activizarea, îmbogățirea şi nuanțarea vocabularului;

-pronunțarea corectă şi intonarea expresivă în emiterea mesajului;

-exprimarea logică, fluentă şi corectă gramatical;

-dezvoltarea gândirii logice şi creatoare, originale.

Atingerea performanțelor dorite este dependentă de următoarele condiții: modelul vorbirii învățătorului, nivelul de cunoştințe generale ale elevului, dezvoltarea gândirii lui logice şi antrenarea elevului în actul comunicării.

Metodele folosite de învățător pentru formarea şi dezvoltarea capacității de comunicare orală sunt convorbirea, conversația, demonstrația, exercițiul, jocul didactic, povestirea, repovestirea şi expunerea.

Un loc deosebit în activitatea învățătorului, chiar de la intrarea copilului în şcoală şi care continuă până la formarea deprinderilor şi obişnuinţelor, îl ocupă preocuparea pentru *comunicarea civilizată* a elevului în diferite situaţii reale şi în raport cu diferite persoane. Pentru aceasta, învățătorul acționează în două direcţii: însuşirea şi aplicarea de către copil a regulilor de vorbire şi a regulilor de comportament prin învățarea şi exersarea formelor de adresare civilizată, adecvată la situaţii de comunicare precise. Sunt însuşite treptat formulele de adresare, prin jocuri de rol: de salut, de prezentare, de stabilire a unei convorbiri telefonice, de mulțumire, de adresare a unei rugăminți, de prezentare a scuzelor, de felicitare, în magazin, la joacă etc. Cele mai multe dintre aceste reguli sunt însuşite de către copii încă înainte de a intra la şcoală, prin educaţia în familie. Unii copii, însă, le află doar de la învățător şi din relaţiile cu colegii. Un aspect ce trebuie luat în considerare, fiind destul de frecvent, şi care trebuie corectat este duplicitatea care se cultivă în unele familii: în vreme ce în relaţiile cu exteriorul familiei se practică un comportament civilizat, în familie regulile acestuia sunt adeseori încălcate, sau copilului i se pretinde „să vorbească frumos", în timp ce părinţii între ei încalcă frecvent această regulă. Copiii trebuie obişnuiți să comunice civilizat în toate situaţiile, nu numai atunci când comportamentul lor este supravegheat sau pretins.

Fireşte, capacitatea de comunicare civilizată nu se rezumă la a şti să saluți şi să mulțumeşti. Este vorba de a forma la elevi o serie de deprinderi cum sunt:

-deprinderea de a asculta partenerul de conversaţie şi de a dialoga cu acesta;

-deprinderea de a formula întrebări şi de a da răspunsuri la întrebări;

-însuşirea formulelor de politeţe şi deprinderea de a le folosi;

-adecvarea stilului de adresare la momentul şi interlocutorul discuţiei;

-respectarea partenerului de dialog;

-respectarea regulilor de comunicare civilizată în scris.

Obiective ale educării elevilor în spiritul comunicării civilizate:

-să distingă vorbirea şi ascultarea în cadrul unor exerciţii practice;

-să emită mesaje prin care să solicite sau să dea informaţii;

-să respecte exigenţele de comunicare civilizată, formulele de politeţe în situaţii reale;

-să manifeste respect, atenţie, toleranţă în ascultarea părerilor celuilalt chiar dacă sunt diferite de cele proprii;

-să formuleze în scris mesaje corecte, în formă estetică prin care solicită sau emite informaţii.

Dintre metodele de formare a capacității de comunicare civilizată învățătorul foloseşte cu precădere: prezentarea cunoştințelor de comunicare civilizată; demonstrarea practică a modelelor; exersarea cu elevii a actelor de comunicare aplicând cunoştințele şi modelele propuse; modelul propriu de comportament şi limbaj; explicarea motivelor pentru care este necesară însuşirea şi respectarea regulilor de comunicare civilizată; jocul didactic.

Pentru ascultare elevii sunt învățați să aibă o ținută decentă, privirea orientată spre interlocutor, să nu întrerupă interlocutorul, să asculte până la capăt ce are de spus acesta, să exprime interes pentru informațiile ascultate şi pentru persoana care le emite.

Pentru vorbire ținuta corpului şi privirea trebuie să exprime, ca şi în cazul ascultării, respect pentru persoana căreia i se adresează, mimica să exprime politețe, plăcerea de a se adresa ascultătorului, să ştie exact ce doreşte să comunice şi să nu se abată de la subiect, să folosească cuvinte ale căror sensuri le cunoaşte şi presupune că şi ascultătorul le cunoaşte, să pronunțe clar, în ritm potrivit, cu intonație expresivă. Copiii trebuie dezvățați de obiceiul de a umple pauzele dintre cuvinte sau propoziții cu vocalele „îîî" sau „ăăă", deprindere foarte supărătoare pentru ascultător şi chiar subiect de ironizare la adresa vorbitorului. Învățătorul foloseşte o mulțime de mijloace de comunicare neverbală, între care gesturile ocupă un loc însemnat. Va evita, însă, gesturile exagerate, teatrale, pentru că acestea sunt preluate şi chiar amplificate de către copii. Vorbirea învățătorului, ca model, şi cerințele cu privire la vorbirea copiilor se referă la articularea clară a sunetelor, silabelor şi cuvintelor, la pronunțarea la fel de bine a fiecărei silabe. Vorbirea prea repede duce la neînțelegerea mesajului de către receptor, vorbirea prea lentă, monotonă produce plictiseală, vorbirea prea tare oboseşte, vorbirea înceată, şoptită cere efort mare pentru a auzi ş.a.m.d., abateri de la regulile de pronunție care pretind acordarea unei atenții deosebite debitului vorbirii, intensității, intonării şi nuanțării ei, atât pentru învățător, cât şi ca cerință față de elevi.

Fără îndoială că formarea competențelor comunicative ale elevilor din învățământul primar are loc în mod deosebit prin *predarea-învățarea limbii române* în toate componentele ei: citit-scris, citire, lectură şi comunicare, dar şi în toate celelalte obiecte de studiu (v. Anexa nr. 11). În afară de acestea, învățătorul creează însă o mare varietate de situații pentru a exersa capacitățile comunicative ale elevilor şi/sau exploatează situațiile ivite în activitatea sa cu elevii. Aşa sunt, spre exemplu, evenimentele din viața clasei sau a unor elevi, relațiile interumane în care elevii sunt angrenați etc.

Formarea competențelor comunicative ale elevilor are loc nu numai în procesul de predare-învățare, ci şi în cel de *evaluare* a cunoştințelor şi competențelor.

Criteriile de apreciere reprezintă tot atâtea capacități şi sunt stabilite în funcție de următoarele *repere*:

-după calitățile citirii: corectitudine, fluență, citire conştientă, logică, expresivitate, respectarea semnificației semnelor de punctuație, sesizarea şi marcarea pauzelor logice şi afective, precum şi intonația.

-după gradul de receptare şi redare a conținutului de idei sau imagini ale textului: distingerea şi delimitarea fragmentelor unui text narativ; definirea fragmentelor prin idei principale, clare, concise şi precise; expunerea momentelor textului narativ în succesiune logică; observarea şi analizarea caracteristicilor personajelor; sesizarea şi indicarea imaginilor artistice sau a tablourilor descriptive într-un text liric; distingerea figurilor de stil; definirea sentimentului dominant într-un text din lirica patriotică; plasarea corectă în timp şi spațiu a unui text narativ cu conținut istoric.

-după felul în care sesizează şi exprimă mesajul etic şi estetic al textului: exprimarea atitudinii etice personale referitoare la mesaj; sesizarea sentimentelor autorului.

-după capacitatea de exprimare orală şi scrisă: calități generale ale stilului – claritate, proprietate, precizie şi corectitudine – şi calități particulare – naturalețe, finețe, demnitate, armonie.

-după capacitatea de corelare cu alte opere literare cu aceeaşi tematică sau cu alte opere artistice;

-după gradul de dezvoltare a imaginației şi capacității creative: de recitare artistică, intonare expresivă a replicii şi posibilitatea de creație literară.

Evaluările formative/continue sunt orale. Evaluările sumative/finale sunt, în general, scrise. Important este ca în activitățile de evaluare toți elevii să fie supuşi unor situații egale în condiții de verificare scrisă şi toți să aibă şanse egale de a-şi exersa competențele comunicative în verificările orale şi scrise.

Capacitatea de comunicare se dezvoltă şi prin *activarea, îmbogățirea şi nuanțarea vocabularului*.

Pe parcursul primilor ani de şcoală vocabularul copilului se îmbogățeşte foarte mult. Copilul îşi însuşeşte sensul cuvintelor, învață sinonime, antonime şi omonime, învață să distingă sensul propriu de cel figurat al cuvintelor şi să formeze familii de cuvinte. Obiectivele instructiv-educative ale acestui proces se referă la:

-utilizarea de către elevi şi explicarea corectă a sensului cuvintelor pe care le folosesc;

-numirea de sinonime şi antonime şi explicarea sensului omonimelor;

-explicarea în context a sensurilor proprii şi a celor figurate ale unor cuvinte;

-alcătuirea unor familii de cuvinte.

Principalele activităţi privind vocabularul elevilor din clasele primare sunt activarea vocabularului fundamental prin comunicare orală şi scrisă, îmbogăţirea vocabularului cu noi cuvinte şi folosirea lor în comunicarea orală şi scrisă şi nuanţarea vocabularului prin sinonime, antonime, paronime şi sensuri figurate, adecvarea stilistică şi folosirea acestora în comunicarea orală şi scrisă. Cunoştinţele de lexic şi exerciţiile lexicale se însuşesc şi se realizează începând din clasa I, continuă în clasele următoare şi sunt prezente în toate activităţile didactice.

Metodele folosite sunt conversaţia, povestirea, citirea de imagini, expunerea, jocul didactic, exerciţiul, explicaţia, lectura individuală.

În clasele II-IV vocabularul se dezvoltă şi prin textele de lectură, lecţiile de istorie, de geografie, de cunoştinţe despre natură, prin asimilarea de termeni ştiinţifici şi tehnici, neologisme, termeni populari, regionalisme etc. Un rol deosebit în îmbogăţirea vocabularului copiilor îl au astăzi televiziunea şi internetul, mijloace de comunicare cu deosebită priză la copii şi tineri.

Competenţe comunicaţionale de învăţat/format la elevii claselor primare prin comunicarea pedagogică:

-cognitive: a învăţa să ştii să comunici cu persoane adulte şi cu covârstnici în situaţii şcolare, în scris sau/şi oral, în situaţii oficiale şi în situaţii cotidiene;

-acţional-practice: a învăţa să comunici efectiv cu persoane adulte şi cu covârstnici, să-ţi exprimi cunoştinţele, sentimentele, atitudinile;

-socio-afective: a învăţa să colaborezi şi a dori să comunici cu ceilalţi;

-comportamentale: a învăţa să fii, să devii mai comunicativ.

Obiective comportamentale privind competenţa comunicaţională a elevilor din clasele primare, desprinse din taxonomia obiectivelor educaţiei ”[147]:

-*cognitive*: a cunoaşte terminologia specifică diferitelor domenii ale cunoaşterii corespunzător diferitelor discipline de învăţământ, formele şi formulele de adresare şi de răspuns în relaţii oficiale şi cotidiene, convenţiile;

-*comprehensive* (a înţelege, a transpune, a interpreta, a extrapola): a înţelege ceea ce i se comunică; a exprima în limbaj curent figurile de stil recepţionate sau utilizate; a transforma un material verbal în enunţuri simbolice şi invers; a explica sau rezuma o comunicare; a prezenta un material într-o alcătuire nouă sau într-o ordine diferită, dintr-un alt punct de vedere; a extinde esenţialul dincolo de datele prezentate penru a determina

cuprinderea, consecinţele, influenţele etc. corespunzătoare condiţiilor descrise în comunicarea iniţială;

-*aplicative*: a utiliza reprezentările abstracte în cazuri particulare şi concrete sub forma unor idei generale;

-*analitice*: a separa elementele constitutive ale unei comunicări; a realiza o ierarhizare a ideilor şi a raporturilor dintre ideile principale ale comunicării;

-*sintetice*: a îmbina elementele sau părţile în scopul formării unui tot; a produce o creaţie originală; a elabora un plan de acţiune; a deriva dintr-un ansamblu de relaţii abstracte;

-*evaluative*: a formula judecăţi de valoare asupra valorii unei comunicări după criterii propuse de învăţător sau stabilite de elev; a evalua exactitatea unei comunicări pe temeiuri de rigoare, coerenţă sau prin compararea materialului cu o lucrare a cărei valoare este recunoscută.

Obiective comportamentale defalcate pe direcţiile cercetării noastre:

1. În cazul comportamentului comunicaţional al învăţătorului:

-cognitive: a învăţa să ştii cum să te adresezi de la adult la copil şi de la copil la adult; a învăţa formulele de adresare şi de răspuns;

-comprehensive: a putea înţelege mesajul transmis de învăţător privind comportamentul aşteptat; a putea decodifica mesajul (*ce a vrut să spună?*); a interpreta corect caracterul mesajului: explicativ, de evaluare pozitivă sau negativă, de în curajare, de suport, ironic etc.; a sesiza mesajul etc; a interioriza cerinţa exprimată de învăţător; a putea extinde observaţia exprimată în mesaj cu referire la situaţia concretă (în cazul nostru, formarea deprinderilor), la comportamentul propriu în general;

-aplicative: a descoperi faptul că mesajul exprimă o stare sufletească (nemulţumirea învăţătorului, în cazul nostru) şi o atitudine; a răspunde printr-un comportament activ, depăşind starea de simplă supunere; a putea interpreta mesajul conform intenţiilor emiţătorului;

-analitice: a putea verifica dacă a înţeles bine mesajul sau nu; a putea deduce ce este mai important din mesaj;

-sintetice: a putea raporta la posibilităţile proprii cerinţele exprimate în mesaj; a putea extinde cerinţele exprimate în mesaj, referitoare la o situaţie concretă, la comportamentul propriu în general;

-evaluative: a putea aprecia concordanţa/neconcordanţa dintre cerinţele exprimate în mesaj şi comportamentul propriu; a putea compara modul de adresare a învăţătorului

față de el (elev) şi față de ceilalți elevi şi a-l raporta la conduita proprie, respectiv a celorlalți; a putea aprecia capacitatea proprie de a se comporta conform cerinței exprimată în mesaj.

2. În cazul comunicării în grupul şcolar clasă de elevi:

-cognitive: a învăța că viața individului se desfăşoarîă în comunități mai mult sau mai puțin restrânse, că în grup se manifestă personalitatea fiecărui membru al său, că viața de grup depinde de comportamentul fiecărui membru;

-comprehensive: a putea interpreta corect informațiile oferite de învățător cu privire la normele conviețuirii sociale; a putea transforma aceste informații în achiziții proprii;

-aplicative: a putea descoperi , a conştientiza statutul propriu şi pe cel al colegilor; a acționa în sensul intensificării relațiilor comunicaționale cu colegii, al ameliorării statutului propriu şi al colegilor; a putea susține un dialorg cu argumente pertinente; a asculta părerile altora şi a exprima clar, logic şi convingător părerile proprii;

-analitice: a putea face o legătură logică între relațiile de comunicare în grupul clasei şi statutele diferiților elevi, inclusiv cel propriu;

-sintetice: a putea verifica efectele intensificării relațiilor de comunicare între invățător şi elevi şi interelevi prin urmărirea evoluției diferitelor statute;

-evaluative: a putea formula judecăți de valoare asupra comportamentului propriu şi al celorlalți elevi, asupra evoluției acestora.

3. În cazul compoziției scrise:

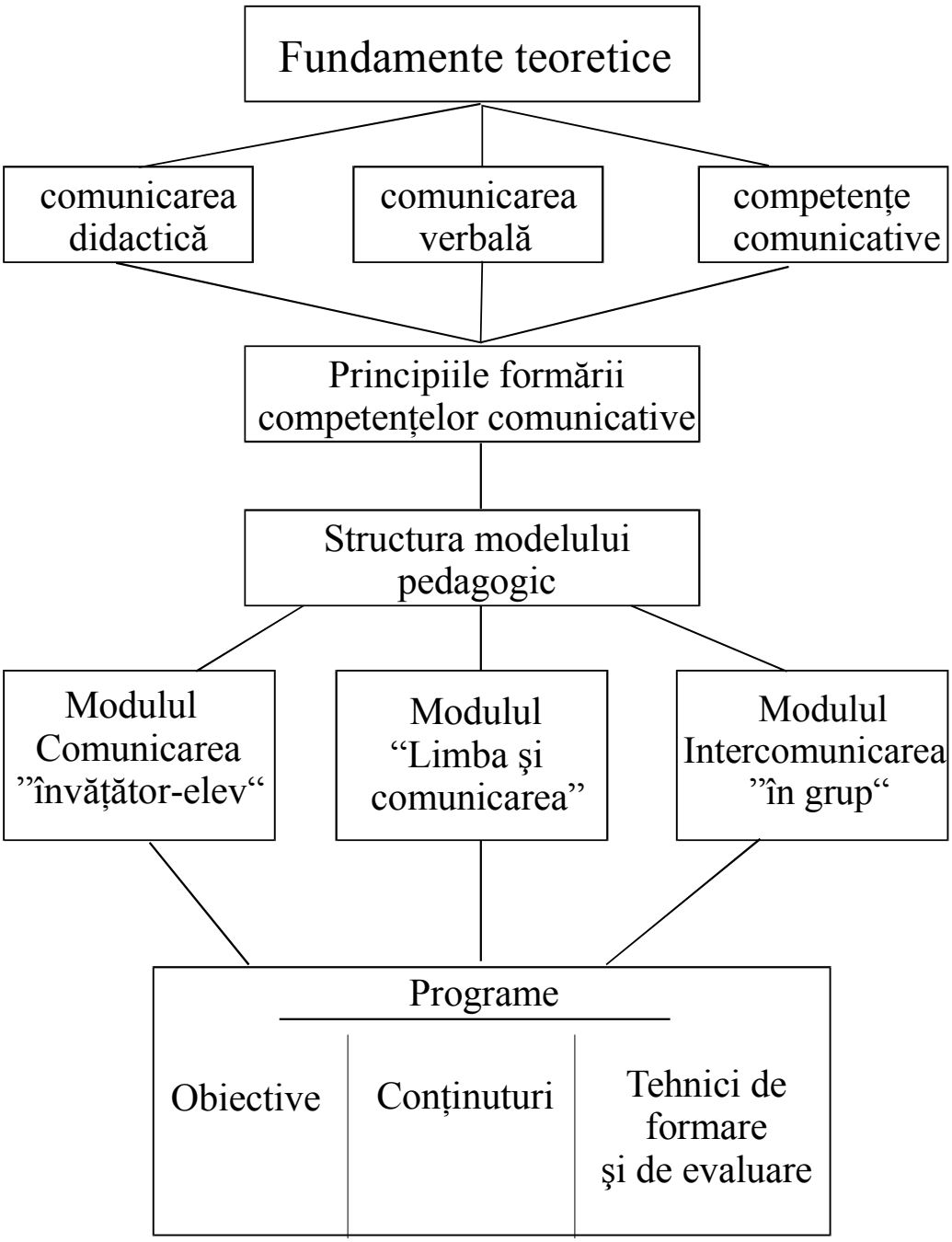
-cognitive: a numi părțile compoziției scrise, a preciza dimensiunile şi funcțiile fiecăreia dintre ele;

-comprehensive: a putea interpreta corect informațiile date de învățător privind rolul părților compoziției; a transpune comunicarea transmisă de învățător în achiziție proprie;

-aplicative: a descoperi „necunoscutul" din informația proprie şi a-l transforma în „cunoscut"; a transpune informația nouă într-o creație proprie;

-analitice: a putea verifica exactitatea înțelegerii şi aplicării informației obținute;

Abordarea curriculară a modelului poate fi prezentată grafic astfel:



În baza abordărilor teoretice şi curriculare noi am elaborat un program experimental privind formarea competențelor comunicative la elevii claselor primare.

1. Relația învățător-elevi

Obiective de referință	**Exemple de activități**	**Tehnici de evaluare**
Elevii trebuie să dobândească priceperea de a: - recepționa mesajul învățătorului în funcție de conținutul şi modul de exprimare al acestuia şi de situația dată; - înțelege mesajul transmis de învățător privind comportamentul aşteptat; - înțelege dacă mesajul exprimă o evaluare pozitivă/negativă, de încurajare, de suport, de amenințare etc.; - descoperi faptul că mesajul exprimă o stare sufletească şi o atitudine (de mulțumire/nemulțumire) a învățătorului; - răspunde printr-un comportament activ, depăşind starea de simplă ascultare sau supunere; - interpreta mesajul conform intențiilor învățătorului; - deduce ce este mai important din mesajul recepționat	*Convorbiri indivduale*[*)] pe baza unor întrebări de tipul: - Înțelegi de ce sunt (ne)mulțumit de purtarea ta? - De ce crezi că te-am lăudat/cum crezi că ar trebui să te porți ca să te laud? - Crezi că sunt mulțumit de purtarea ta? - E bine ce-ai făcut?/Puteai proceda/face şi altfel? etc.	*Urmărirea în evoluție* - a capacității elevilor de a recepta mesajul învățătorului şi de a exprima în cuvinte înțelegerea acestuia

Obiective de referință	Exemple de activități	Tehnici de evaluare
- raporta la posibilitățile proprii cerințele exprimate în mesaj; - extinde observația exprimată în mesaj cu referire la situația concretă, la comportamentul propriu în general;	*Convorbiri indivduale*[*)] : - Ai putea să te porți mai bine ca până acum/ca acum? -Ți-ar plăcea să fii mereu lăudat?	
- compara modul de adresare şi conținutul mesajului transmis de învățător față de el şi față de ceilalți elevi, raportat la conduita proprie şi a celorlalți; - aprecia capacitatea proprie de a se comporta conform cerinței exprimate în mesajul recepționat;	*Convorbiri indivduale*[*)] : - Ai observat că pe alți copii îi laud mai mult? Oare de ce îi laud? - Crezi că te-ai putea purta în aşa fel încât să te laud şi pe tine mai des?	
- extinde înțelesul comportamentului uman în general în situații sociale diferite; - exprima şi aprecia în cuvinte diferite comportamente proprii sau ale celorlalți	*Analiză de caz* (real sau imaginat) - a gradului de participare activă la discuția de caz	

2. Relațiile interelevi

Obiective de referință	Exemple de activități	Tehnici de evaluare
Elevii: -să cunoască termenii specifici vieții de grup: coleg, prieten, ajutor prietenesc etc.;	Convorbiri cu clasa	*Aprecierea corectitudinii:* - înțelegerii

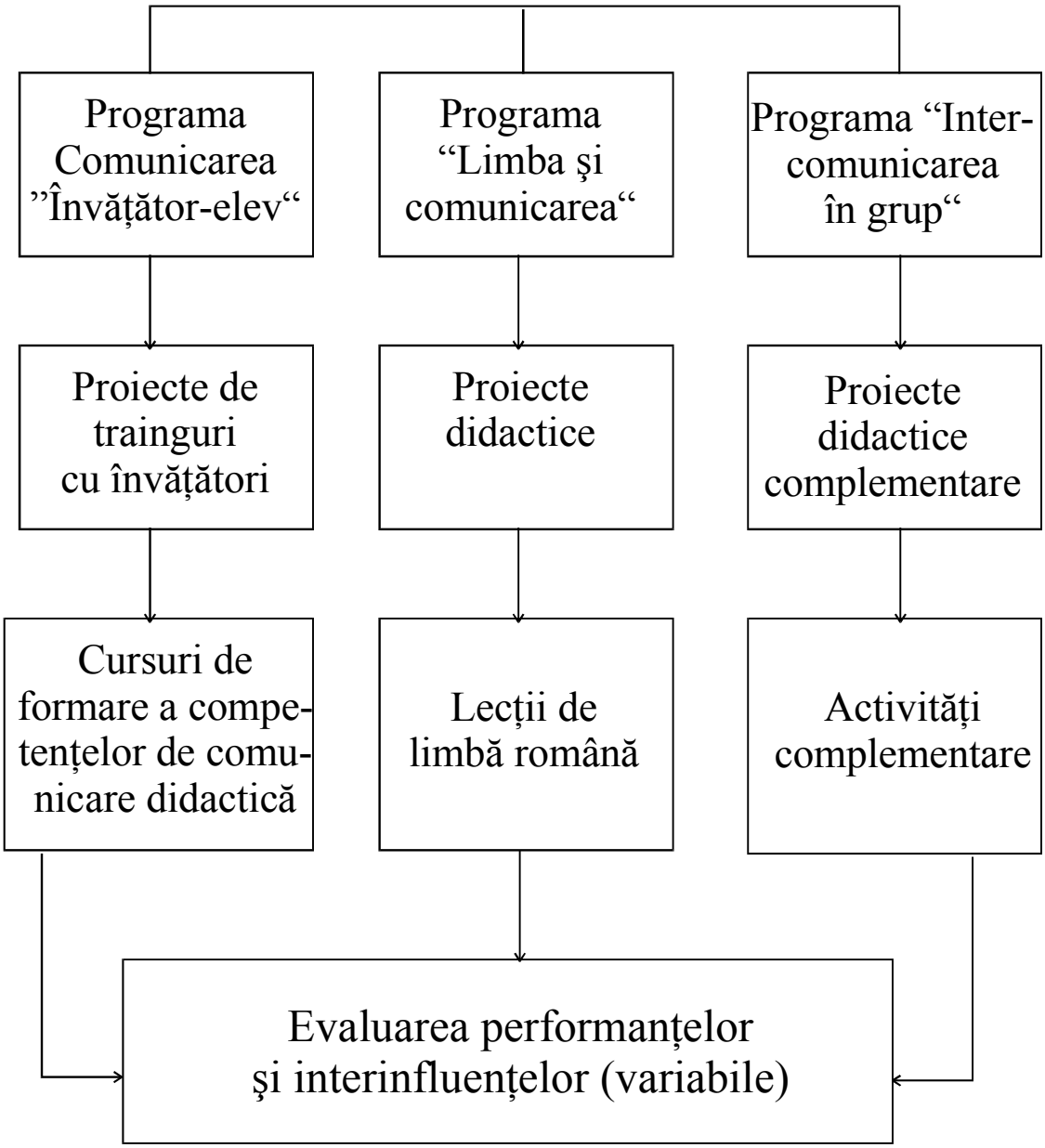
[*]Convorbirile indivduale sunt preferabile în cazul comportamentelor negative pentru a nu afecta stima de sine a elevului vizat, stimă care poate fi deja scăzută. În cazuri grave se poate recurge la convorbirea în grup şi la analiza de caz în cadrul clasei

Obiective de referință	Exemple de activități	Tehnici de evaluare
- să-şi îmbogățească vocabularul specific: întrajutorare, colaborare, respect, nepăsare, neînțelegere, invidie, egoism etc.; -să desprindă înțelesul termenilor specifici pentru a-i putea aplica în aprecierea unor situații sociale concrete; - să identifice reguli şi norme de comportament civic în diferite situații sociale; - să folosească termenii specifici în comunicarea cu colegii; - să poată observa şi comenta în limbaj adecvat situații şi comportamente reale din viața extraşcolară sau din mass-media;	- formularea de propoziții folosind termenii învățați; - explicarea termenilor însuşiți; - formularea de propoziții privitoare la viața clasei şi viața cotidiană; - exemplificări: cum ne purtăm în diferite situații reale; - exerciții de folosire a formulelor de adresare; - comentarea diferitelor situații aduse în discuție de elevi sau învățător;	- utilizării - utilizării - utilizării - utilizării - înțelegerii - utilizării
- să poată exprima puncte de vedere şi opinii personale privind diferite situații sociale	- analiză de caz (real sau imaginat);	*Aprecierea capcității elevilor de exprimare a opiniei*
- să poată desprinde conceptual componentele comportamentului social pozitiv şi, respectiv, negativ al elevului, prietenului, colegului; - să poată reuni componentele de mai sus şi să formuleze o apreciere globală asupra comportamentului pozitiv/ negativ al elevului în grup; - să poată motiva de ce este *bun/rău* un comportament; - să poată descrie în cuvinte şi să compare diferite tipuri de relații şi atitudini ale elevului față de colegi şi adulți; - să poată aprecia şi exprima în cuvinte diferite comportamente proprii şi ale colegilor	*Comentarii:* - Cum se poartă un bun coleg/prieten? - discuție pe baza unor situații concrete	*Aprecierea capacității elevilor de analiză şi de exprimare*

3. Comunicarea în scris prin intermediul compunerilor şi exerciţiilor aplicative

Obiective de referinţă	Exemple de activităţi	Mijloace de evaluare
Elevii: - să-şi poată valorifica optim informaţia pe care o deţin; - să-şi poată completa informaţia în funcţie de sarcina de lucru; - să valorifice momentul cel mai propice creaţiei; - să valorifice în aceeaşi sarcină de lucru cunoştinţele de vocabular, gramatică şi stil de exprimare; - să facă transfer de informaţii, comparaţii şi sinteze de cunoştinţe dobândite în situaţii diferite	- Compoziţii scrise cu teme la alegere, de efectuat acasă, cu un timp suficient pentru documentare şi elaborare; Exerciţii aplicative pe baza unor texte literare cu subiecte comparabile	Punerea la îndemâna elevilor a criteriilor de apreciere şi a descriptorilor de performanţă pe baza cărora se va face evaluarea

Demersul praxiologic al modelului poate fi prezentat grafic.


Programa Comunicarea ”Învățător-elev“
Programa “Limba şi comunicarea“
Programa “Inter-comunicarea în grup“
Proiecte de trainguri cu învățători
Proiecte didactice
Proiecte didactice complementare
Cursuri de formare a compe-tențelor de comu-nicare didactică
Lecții de limbă română
Activităţi complementare
Evaluarea performanțelor şi interinfluențelor (variabile)

2.2. Validarea experimentală a modelului pedagogic de formare la elevii claselor primare a competențelor comunicative

Experimentul pedagogic a avut la bază unele:

1.<u>Constatări:</u>

-existența unor deficiențe în stilul comunicațional al învățătorului în raport cu elevii;

-obiectivele privind formarea şi dezvoltarea competențelor comunicative la elevii claselor primare sunt, deseori, dispersate şi izolate, pe lecții, lăsând elevilor impresia că ele se referă numai la lecțiile respective;

-în elaborarea compozițiilor scrise nu se insistă în suficientă măsură asupra cunoaşterii de către elevi a cerințelor şi nu se asigură condiții optime de efectuare a acestor lucrări;

-sunt insuficient folosite resursele educogene ale grupului-clasă de elevi pentru formarea competențelor comunicative al elevilor claselor primare.

2. <u>Imperative</u>:

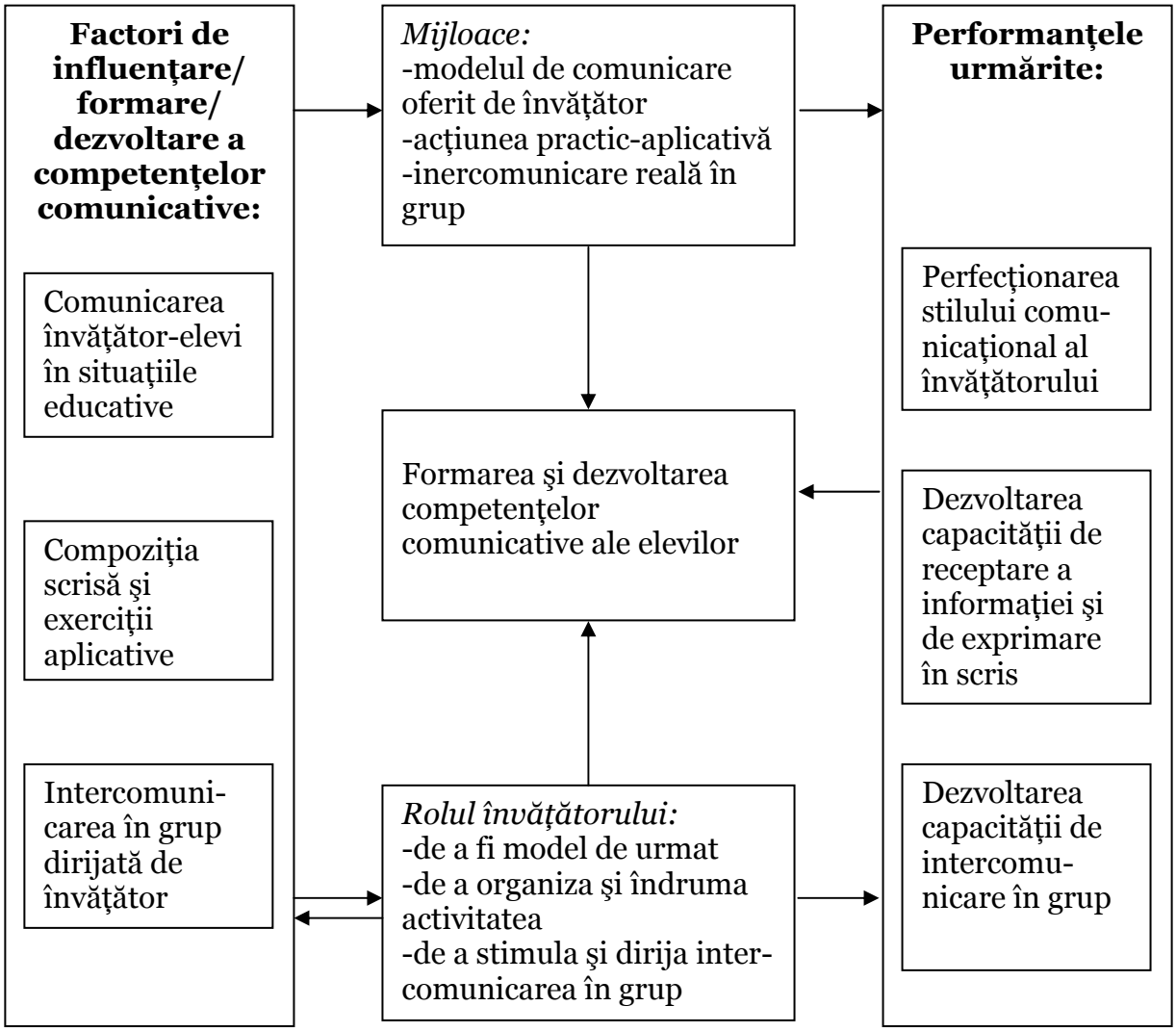
-îmbunătățirea stilului comunicațional al învățătorului în relațiile cu elevii;

-contactul direct şi permanent al elevilor cu cerințele compoziției scrise-condiție pentru a le respecta; asigurarea timpului şi locului optim pentru elaborarea compoziției scrise-condiție a calității acesteia;

-diversificarea obiectivelor de formare a competențelor comunicative ale elevilor şi corelarea lor în exerciții aplicative pe baza aceluiaşi/-oraşi text/-e;

-valorificarea de către învățător a resurselor educogene ale grupului-clasă de elevi pentru rezolvarea unor situații educative şi formarea competențelor comunicative ale elevilor.

Privire de ansamblu asupra intervențiilor experimentale


Factori de influenţare/ formare/ dezvoltare a competenţelor comunicative:
Comunicarea învăţător-elevi în situaţiile educative
Compoziţia scrisă şi exerciţii aplicative
Intercomunicarea în grup dirijată de învăţător
Mijloace:
-modelul de comunicare oferit de învăţător
-acţiunea practic-aplicativă
-inercomunicare reală în grup
Formarea şi dezvoltarea competenţelor comunicative ale elevilor
Rolul învăţătorului:
-de a fi model de urmat
-de a organiza şi îndruma activitatea
-de a stimula şi dirija intercomunicarea în grup
Performanţele urmărite:
Perfecţionarea stilului comunicaţional al învăţătorului
Dezvoltarea capacităţii de receptare a informaţiei şi de exprimare în scris
Dezvoltarea capacităţii de intercomunicare în grup

Metodologia cercetării a fost adaptată adecvat particularităților de vârstă ale elevilor şi specificului muncii instructiv-educative cu elevii ciclului primar.

Pentru colectarea datelor am folosit observația însoțită de analiză efectuată cu ocazia asistențelor la ore şi inspecțiilor şcolare, conversația cu învățătoarele, analiza produselor activității elevilor şi a documentelor şcolare ale învățătoarelor, ancheta sub formă de chestionar scris aplicat învățătoarelor, convorbirea, activități de perfecționare organizate la nivel de catedre şi de cerc pedagogic şi tehnici sociometrice, experimentul pedagogic de constatare şi cel ameliorativ.

În prelucrarea, interpretarea şi prezentarea rezultatelor experimentului am folosit metode statistice şi prezentarea sub formă de tabele, grafice şi histograme pe etape de

cercetare şi comparative pentru a evidenția progresul obținut prin introducerea unor variabile ameliorative. Datele comparative se referă la grupe experimentale şi de control în cazul intervenției asupra comportamentului comunicațional al învățătoarelor şi în cazul analizei compoziției scrise şi, respectiv, dinamica fenomenului, în cazul evoluției statutului sociometric al elevului.

Cercetarea a fost realizată în ***perioada 1999-2004***, pe *etape*, după cum urmează:

-etapa I (1999-2000), consacrată competențelor comunicative sub aspectul evoluției teoretice a problemei;

-etapa a II-a (2000-2002), investigații experimentale vizând comportamentele comunicative ale învățătorului şi rolul comunicării învățător-elev şi interelevi în ameliorarea statutelor deficitare, totul subordonat scopului de formare a competențelor comunicative ale elevilor;

-etapa a III-a (2002-2004), elaborarea şi validarea modelului pedagogic de formare a competențelor comunicative din perspectiva comunicării şi învățării la elevii claselor primare.

Experimentul s-a axat pe cercetarea a trei fenomene pedagogice şi psihosociale în măsură să influențeze formarea competențelor comunicative la elevii ciclului primar:

1. Cunoaşterea şi îmbunătățirea comportamentelor comunicative ale învățătorului în raport cu dificultatea formării unor deprinderi la elevi
2. Rolul comunicării învățător-elevi şi interelevi în ameliorarea statutelor deficitare ale unor elevi, influențarea indirectă a elevului prin intermediul grupului-clasă de elevi; dezvoltarea capacității de comunicare a copiilor în situații reale, concrete;
3. Modalități de formare a capacității elevilor de a comunica în scris prin efectuarea compoziției scrise şi prin exerciții aplicative.

Opțiunea noastră pentru aceste domenii şi aspecte se justifică prin aceea că până în prezent acestea au fost prea puțin studiate, pentru că se completează reciproc şi pentru că sunt esențiale în procesul de formare a competențelor comunicative la elevii claselor primare. Cercetările de până acum sunt orientate cu precădere spre formarea competențelor comunicative ale elevilor, inclusiv ale celor din ciclul primar, prin activitatea didactică. Avem convingerea că sfera de cercetare a temei în discuție trebuie lărgită, sens în care am acționat în cercetare.

Stilul comunicațional al învățătorului, exprimat nu numai în activitatea instructivă, de predare-învățare şcolară, ci în toate situațiile educative îşi pune amprenta asupra

întregului sistem de relaționare învățător-elev, inclusiv în comunicarea cotidiană legată de formarea deprinderilor specific şcolare din primii ani de şcoală. Stilul comunicațional al învățătorului asigură sau nu, în funcție de calitatea lui, suportul motivațional şi afectiv al tendinței copilului de autoafirmare şi autorealizare. Un stil defectuos poate provoca la copil reacții de rezistență, indiferență, obişnuirea cu admonestările şi chiar complacere în situația neplăcută în care se află. Conduita comunicațională a învățătorului este nu numai mijloc de influențare a conduitei elevului, ci şi model de relaționare comunicațională interumană civilizată pentru elevii cu care interacționează.

Atenția care trebuie acordată comunicării în cadrul grupului şcolar este determinată de faptul că elevul îşi petrece mare parte din timp în grupul clasă, că este antrenat în activități comune cu ceilalți elevi, intră cu aceştia într-o multitudine de realații, simpatetice, de cooperare şi concurență, de prietenie şi întrajutorare, în conflicte etc., altele decât cele specifice procesului de învățare didactică. Influența grupului asupra individului este cu atât mai mare în clasa de elevi din ciclul primar, cu cât la această vârstă procesul de socializare a copilului este foarte intens, iar copiii fac parte pentru prima dată dintr-un grup formal, instituționalizat, de muncă. Activitatea comună şi noile tovărăşii de petrecere a timpului liber, contactele interpersonale frecvente implică intensificarea relațiilor de comunicare între elevi. Conținutul actelor de comunicare, modul de exprimare şi receptare a comunicării pot fi şi trebuie să fie dirijate de către învățător spre a le spori efectele formative, inclusiv asupra formării competențelor comunicative ale elevilor.

Cât priveşte formarea capacității de comunicare în scris, ca formă superioară de comunicare, în cercetare am pornit de la constatarea că în multe cazuri această activitate are caracter formal, standardizat şi este nevoie de o îmbunătățire a metodologiei, menită să dezvolte această capacitate a elevilor.

2.2.1. Probă de investigare a comportamentului comunicativ al învățătorului în raport cu dificultatea formării unor deprinderi la elevi. Influența stilului comportamental al învățătorului asupra formării comportamentului comunicativ al elevilor din clasele primare

Stilul comunicațional al învățătorului este dependent de competența sa psihopedagogică, de experiența sa profesională şi de trăsăturile sale de personalitate. Acest stil îşi pune amprenta pe întregul complex de relații interpersonale pe care le stabileşte cu elevii şi are un rol formativ multiplu. Prin conținutul mesajelor pe care le transmite elevilor, învățătorul urmăreşte deopotrivă rezolvarea unor situații educative şi

influențarea capacității de comunicare a elevilor. Învățătorul ştie că el este model de comunicare pentru elevi şi foloseşte conştient această modalitate de influențare a lor.

O situație educativă frecvent întâlnită la elevii claselor primare, mai ales în clasele mici, este aceea a ritmului diferit în care se formează deprinderile specifice frecventării şcolii şi activității şcolare.

În intenția noastră de a cerceta stilul comunicațional al învățătorului în situația când formarea deprinderilor este anevoioasă, ne-am oprit asupra manifestărilor lui comportamentale față de persistența unor neglijențe în conduita elevului.

Obiective urmărite în proba comportamentul comunicațional al învățătorului

Obiective	Pentru învățător	Pentru elevi
Cognitive	-a şti cum să se adreseze elevilor în diferite situații educative;	-a şti să recepționeze mesajul învățătorului în funcție de conținutul şi modul de exprimare şi de situația dată;
Comprehensive	-a putea înțelege reacția elevului la mesajul transmis (feed-back, empatie);	-a putea înțelege mesajul transmis de învățător privind comportamentul aşteptat (ce a vrut să spună?); -a putea înțelege dacă mesajul exprimă o evaluare pozitivă/negativă, de încurajare, de suport, de amenințare etc.;
Aplicative	-a putea exprima în mod adecvat starea sufletească de mulțumire sau de nemulțumire, de încredere, optimism etc. prin cuvinte, ton, mimică etc.; -a putea interpreta adecvat reacția elevului la mesaj; -a se putea transpune în situația sufletească a elevului admonestat sau lăudat; -a putea prevedea efectele observației;	-a descoperi faptul că mesajul învățătorului exprimă o stare sufletească şi o atitudine (de nemulțumire, în cazul nostru); -a răspunde printr-un comportament activ, depăşind starea de simplă ascultare sau de supunere; -a putea interpreta mesajul conform intențiilor învățătorului;
Analitice	-a putea aprecia dacă elevul a înțeles bine mesajul sau nu	-a putea deduce ce este mai important din mesajul

	şi ce parte nu a fost înțeleasă, dacă e cazul;	recepționat;
Sintetice	-a putea aprecia efectele intervențiilor asupra comportamentului elevului;	-a putea raporta la posibilitățile proprii cerințele exprimate în mesaj; -a putea extinde observația exprimată în mesaj cu referire la situația concretă la comportamentul propriu în general;
Evaluative	-a putea aprecia concordanța/neconcordanța dintre cerințele exprimate în mesaj şi comportamentul propriu; -a putea aprecia capacitatea elevului de a se conforma cerinței exprimate.	-a putea compara modul de adresare al învățătorului față de el şi față de ceilalți elevi, raportat la conduita proprie şi a celorlalți; -a putea aprecia capacitatea proprie de a se comporta conform cerinței exprimată în mesajul recepționat.

În *etapa constatativă* a experimentului am stabilit ca obiectiv cunoaşterea valorilor pe care subiecții le atribuie diferitelor comportamente comunicaționale în situația în care formarea deprinderilor la elevi este anevoioasă.

Pentru aceasta, am adresat un chestionar ”[221] cu paisprezece itemi (v. Anexa nr. 1) unui număr de douăzeci şi unu de subiecți-învățătoare din două şcoli generale din municipiul Târgu Mureş. Ordinea itemilor este aleatoare. Subiecții au fost rugați să consemneze în „căsuță” răspunsurile pe care le consideră potrivite dintre cele propuse de noi, în ordine descrescătoare a oportunității utilizării lor.

Pentru prelucrarea datelor am identificat răspunsurile prin litere de la *a* la *n*. Fiecărui răspuns i-am atribuit o valoare. Astfel, itemul *a* are valoarea cea mai mare (14), iar itemul *n*, valoarea cea mai mică (-3) Rangul răspunsurilor a fost stabilit de către subiecți.

Împărțind valoarea la rangul răspunsului am obținut un punctaj total pentru fiecare subiect, punctaj care exprimă apropierea/depărtarea de atitudinea pe care noi o considerăm optimă şi care are valoarea maximă de 35,32 puncte (admițând că valorile negative n-ar figura în răspunsuri).

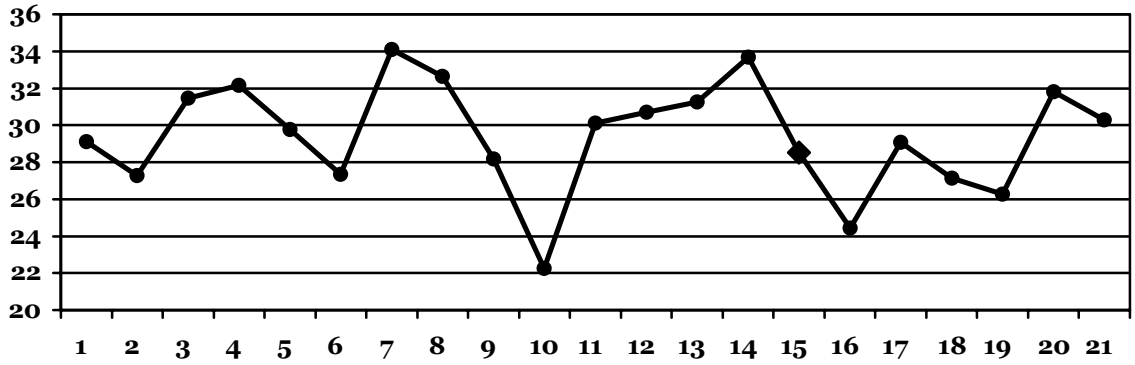
Valorile au fost atribuite comportamentelor învățătorului după cum urmează:

Nr. crt.	Comportamente comunicative	Valoare (puncte)
1.	De evaluare pozitivă	14
2.	De suport	13
3.	De evaluare negativă	12
4.	De chestionare	11
5.	De amenințare moderată	10
6.	De identificare (cu elevul)	9
7.	De evaluare dubitativă	8
8.	De interpretare predictivă	7
9.	De interpretare explicativă	6
10.	De comprehensiune	5
11.	Ironic-evaziv	4
12.	De respingere	-1
13.	De abandon	-2
14.	De pierdere a autocontrolului	-3

Prezentăm pentru exemplificare prelucrarea datelor obținute de la subiectul nr. 15:

Nr. crt. (rang)	Ordine	Valoare	Valoare/rang (punctaj)	Nr. crt. (rang)	Ordine	Valoare	Valoare/rang (punctaj)
1	d	9	9,00	8	i	11	1,37
2	a	14	7,00	9	h	6	0,66
3	g	7	2,33	10	j	5	0,20
4	c	13	3,25	11	k	-1	0,90
5	e	8	1,60	12	n	-2	-0,16
6	f	12	2,00	13	l	4	0,30
7	b	10	1,43	14	m	-3	-0,21
					TOTAL:		29,67

În urma prelucrării datelor obținute de la cei douăzeci şi unu de subiecți, situația valorilor obținute se prezintă astfel:



Din analiza datelor obținute am desprins concluzia că, în general, învățătorii chestionați practică un stil comunicațional adecvat particularităților de vârstă ale elevilor. Învățătorii se adresează cu precădere sensibilității copiilor, evită atitudinile aversive, susțin şi încurajează motivația pozitivă pentru formarea deprinderilor. Este adevărat că doar doi subiecți nu acceptă „pierderea autocontrolului", dar şi ceilalți plasează atitudinile cu valori negative pe ultimele locuri, prioritate având în toate cazurile comportamentele de apropiere. Totuşi, acceptarea şi a unor coportamente de respingere a impus continuarea cercetării sub forma experimentului ameliorativ.

Pornind de la aceste constatări, am procedat la introducerea în experiment a unei variabile ameliorative, şi anume: orientarea atenției subiecților spre stilul comunicațional propriu şi spre autoaprecierea realistă a acestuia. Am considerat că prin *conştientizare* şi *autoapreciere* realistă pot fi stimulate comportamentele de apropiere şi slăbite/eliminate cele de respingere şi, în consecință, poate fi sporită eficiența comunicării învățător-elev în procesul formării deprinderilor.

În *etapa ameliorativă* a experimentului obiectivele urmărite au fost:

-încurajarea evaluării pozitive şi de suport, a comportamentului de apropiere ale învățătorului față de elevi;

-folosirea cu moderație a evaluării negative şi eliminarea comportamentelor de respingere, de abandon şi de pierdere a autocontrolului învățătorului în relațiile sale cu elevii;

-obținerea unor efecte pozitive în comportamentul elevilor prin îmbunătățirea relațiilor de comunicare a învățătorului cu ei.

Experimentul ameliorativ a constat în desfăşurarea unui ciclu de dezbateri pe următoarele teme: *Comunicarea învățătorului cu elevii în procesul de formare a deprinderilor la elevi*; *Blândețe şi exigență față de şcolarii mici* şi *Modalități de ameliorare a statutelor deficitare în clasa de elevi, cu referire la ciclul primar.*

După cum se poate observa, temele de dezbateri se referă şi la problema statutelor deficitare, fapt prin care am urmărit combinarea modalităților de intervenție experimentală.

În experiment au fost cuprinşi douăzeci de învățători, alții decât cei din etapa constatativă şi care nu erau informați asupra primei etape.*

Într-un preambul li s-a vorbit subiecților despre formarea la şcolarii mici a deprinderilor legate de specificul activității şcolare şi despre condițiile nefavorabile acestui proces, cu accent pe cele de ordin socio-cultural din mediul familial şi socio-afectiv din clasa de elevi.

Subiecții nu au fost informați asupra caracterului experimental al dezbaterilor. Faptul că s-a discutat exclusiv pe baza unor cazuri reale, rezolvate sau nu, propuse de subiecți, lăsa, intenționat, impresia că activitatea are numai caracter pragmatic.

Am dirijat discuțiile în aşa fel încât să se evidențieze următoarele aspecte:

- receptivitatea sporită a copiilor la evaluarea pozitivă şi de suport, în genere la comportamentele de apropiere ale adultului;
- folosirea *cu moderație* a evaluării negative şi a amenințării cu pedeapsa;
- eliminarea cu desăvârşire a comportamentelor de respingere, de abandon şi de pierdere a autocontrolului învățătorului în relațiile sale cu elevii;
- folosirea relațiilor interpersonale simpatetice interelevi pentru îmbunătățirea statutelor deficitare în clasa de elevi.

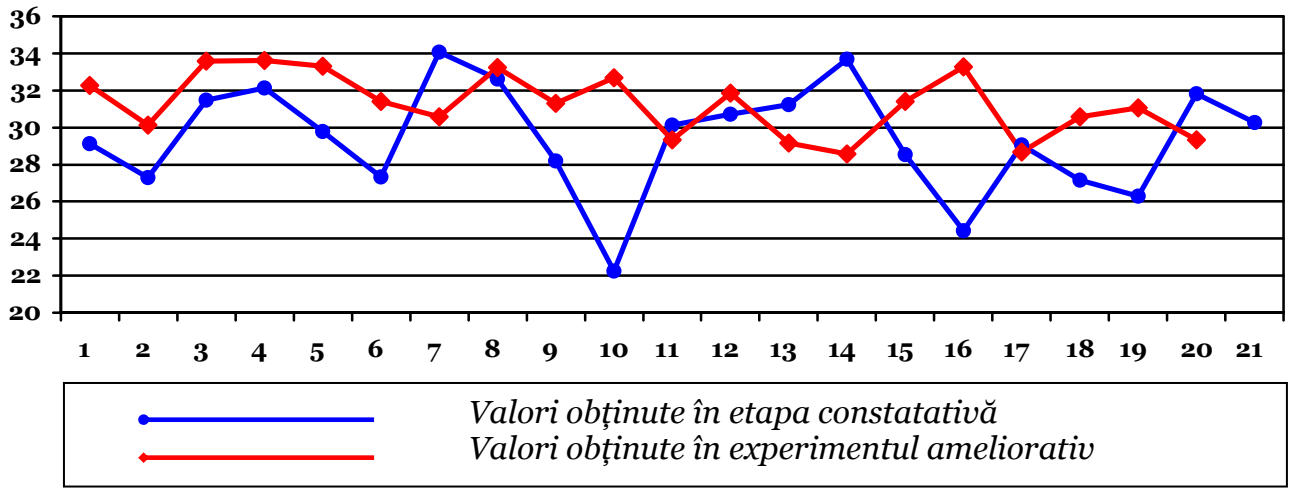
Experimentul s-a desfăşurat în cursul semestrului I al anului şcolar trecut, iar întâlnirile grupului de învățători au avut loc la intervale de o lună.

La sfârşitul ciclului de dezbateri am adresat subiecților chestionarul aplicat în etapa constatativă a experimentului (v. Anexă nr. 1), la care am adăugat cerința: „Dacă discuțiile noastre v-au influențat cu ceva în relațiile dumneavoastră cu elevii şi doriți să exemplificați, vă rugăm să adăugați un scurt material în acest sens". La această cerință au răspuns opt subiecți (v. exemple în Anexa nr. 2).

Păstrând consecvența în prelucrarea datelor obținute în cele două etape ale experimentului, am obținut următoarea situație comparativă:

---

* Rezultatele experimentului urmau să fie apreciate prin acelaşi chestionar şi doream ca răspunsurile să nu fie influențate de concluziile obținute în etapa constatativă.

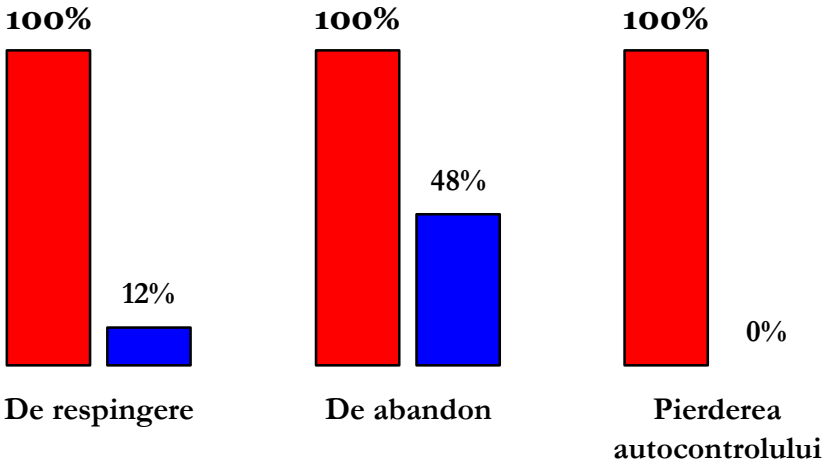


Se constată *creşterea gradului de apropiere a comportamentelor comunicative declarate de valorile considerate de noi ca optime.*

Dacă apreciem ca fiind de apropiere toate comportamentele cu valori pozitive (abstracţie făcând de nuanţe) şi de respingere pe cele cu valori negative, se observă scăderea semnificativă a ponderii valorilor negative.

Menționăm că fiind vorba de grupuri experimentale diferite, datele de mai sus au semnificație numai în ansamblu, prin deplasarea comportamentelor declarate spre valorile optime şi nu ca dinamică individuală.

Față de situația inițială, considerată 100%, ponderea comportamentelor comunicative negative ale învățătorului înregistrează o scădere semnificativă:



Concluzii:

Prin conştientizarea învăţătorilor asupra:

-receptivității sporite a elevilor la evaluarea pozitivă şi de suport;

-necesității folosirii cu moderație a evaluării negative;

-eliminării comportamentelor comunicative de respingere şi de pierdere a autocontolului se obține îmbunătățirea stilului comunicațional al învățătorului, cu efecte pozitive asupra răspunsului elevilor la intervențiile educative.

2.2.2 Probă experimentală privind rolul comunicării învățător-elev şi interelevi în ameliorararea statutelor deficitare. Formarea competențelor comunicative la elevii claselor primare prin rezolvarea unor situații educative reale

Problema ameliorării statutelor deficitarea existente în clasa de elevi vizează expres domeniul socializării copiilor cu dificultăți de adaptare la condițiile vieții sociale a clasei. Întrucât relațiile de comunicare stau la baza tuturor celorlalte relații din grupul social, îmbunătățirea comunicării interelevi se impune de la sine.

Cuprinderea în experiment a acestui aspect al comunicării *se motivează* prin faptul că relațiile spontane de comunicare între elevi pot şi trebuie să fie dirijate **şi** spre a contribui la dezvoltarea şi exersarea vocabularului lor privind convieţuirea socială civilizată şi dezvoltarea capacității de argumentarea a opiniei
susținute, nu numai spre ameliorarea în sine a statutelor deficitare.

Obiectivele urmărite în *etapa constatativă*:

-pentru învățători: -inițierea/completarea informației privind tehnicile sociometrice şi condițiile de folosire a acestora;

- depistarea statutelor deficitare din clasa de elevi.

Obiective urmărite în *etapa experimentală*:

Cognitive	Elevii: -să recunoască termenii specifici vieții de grup (*colegi, prieten, ajutor* etc.); -să-şi îmbogățească vocabularul specific (*întrajutorare, colaborare, respect, nepăsare, neînțelegere, invidie* etc.); -să recunoască situații în care se aplică termenii specifici vieții de grup.
Comprehensive	Elevii:-să desprindă înțelesul termenilor specifici pentru a-i putea aplica în aprecierea unor situații sociale concrete; -să identifice reguli şi norme de comportament civic în diferite situații sociale.
Aplicative	Elevii:-să folosească termeni specifici în comunicarea cu colegii; -să poată observa şi comenta în limbaj adecvat situații şi comportamete reale din viața clasei, din viața extraşcolară sau aflate din mass-media;

	-să poată exprima puncte de vedere şi opinii personale privind diferite situaţii comportamentale.
Analitice	Elevii să poată desprinde conceptual componentele comportamentului social pozitiv şi, respectiv, negativ al elevului, prietenului, colegului.
Sintetice	Elevii: -să poată reuni componentele de mai sus şi să formuleze o apreciere globală asupra comportamentului pozitiv/negativ al elevului în grup; -să poată motiva de ce e *bun/rău* un anumit comportament; -să poată descrie în cuvinte şi să compare diferite tipuri de relaţii şi atitudini ale elevului faţă de colegi sau adulţi; -să poată extinde înţelesul comportamentului elevului asupra comportamentului individului uman în situaţii sociale diferite.
Evaluative	Elevul să poată aprecia şi exprima în cuvinte diferite comportamente proprii şi ale colegilor.

Întrucât din ciclul de dezbateri la care ne-am referit mai sus s-a constatat existenţa a numeroase statute deficitare în clasele de elevi, ne-am propus să intervenim, prin inermediul învăţătoarelor, în ameliorarea acestor statute. Din motive lesne de înţeles, fiind străini de clase, nu am putut interveni direct. Am indicat învăţătoarelor ce măsuri pot şi trebuie să ia în cazurile semnalate, meritul pentru reuşită revenindu-le exclusiv. Practic, noi nu am putut lua contact direct cu copiii decât cu ocazia aplicării testelor, care, de altfel au fost administrate tot de învăţătoare, doar că în prezenţa noastră.

Mai întâi am solicitat voluntariat în participarea la experiment. Iniţial toate învăţătoarele şi-au exprimat dorinţa de a participa. Pe parcurs, din cele douăzeci de învăţătoare cinci au renunţat, fără a o afirma deschis, ci neparticipând la şedinţele de instruire în legătură cu desfăşurarea propriu zisă a experimentului.

Aşadar, în experiment au fost cuprinse cincisprezece învăţătoare. Dintre acestea nouă aveau cunoştinţe, mai mult sau mai puţin satisfăcătoare, despre tehnicile sociometrice, restul de şase erau neiniţiate. Am procedat în consecinţă, asigurând fiecăreia dintre ele informaţile necesare pentru desfăşurarea experimentului.

Instruirea a cuprins informaţii privitoare la: instrumentele şi procedeele de înregistrare şi măsurare a configuraţiei şi intensităţii relaţiilor interpersonale din clasa de elevi (teste sociometrice – alcătuire şi aplicare –, prelucrarea datelor obţinute, matricea sociometrică, indicii sociometrici, sociograma, cadranele sociometrice); condiţiile de aplicare (alegerea momentului, câştigarea bunăvoinţei şi motivaţiei subiecţilor pentru a da răspunsuri sincere, asigurarea discreţiei totale asupra răspunsurilor, instruirea corectă şi completă a subiecţilor cu privire la completarea chestionarului etc.).

Pentru a nu suprasolicita învățătoarele participante la experiment, am cerut tuturor doar să aplice chestionarul şi, pentru uzul lor, dacă doresc, să alcătuiască sociograma colectivă, celelalte aspecte de evidențiere a structurii sociometrice, a expansivității şi intensității relațiilor interpersonale etc. rămânând la latitudinea lor, dacă să le alcătuiască sau nu. În ce ne priveşte, am prelucrat numai datele obținute de la una din clasele a IV-a şi în lucrarea de față vom exemplifica prin prezentarea unui caz mai semnificativ. Alegerea cazului nu este întâmplătoare. Ea se justifică prin acuratețea cu care învățătoarea (D.I.) a răspuns cerințelor experimentului, prin ineditul cazului şi prin rezultatele obținute.

Chestionarul a cuprins întrebările precizate în Anexa nr. 13.

În stabilirea acestor întrebări am ținut seama de câteva cerințe:

-întrebările să fie puține pentru a nu obosi copiii;

-toate întrebările să se refere la preferințe şi nu la respingeri, ştiut fiind faptul că prin punerea subiectului în situație să-şi conştientizeze antipatiile, acestea se pot accentua, sau, mai grav, subiectul să caute *ad-hoc* vreun respins, chiar dacă acesta nu exista anterior;

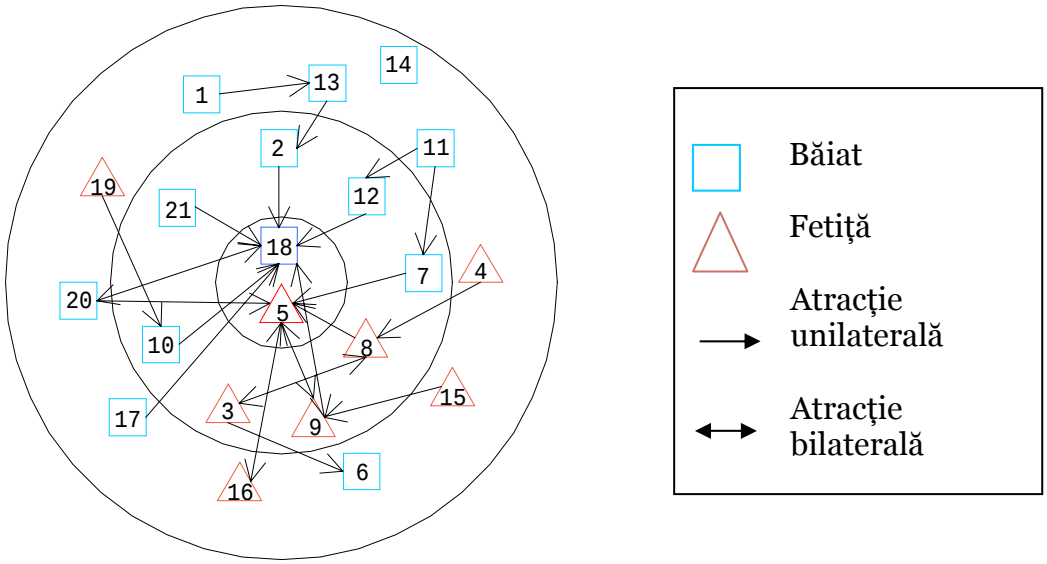
-folosirea condiționalului în formularea primelor două întrebări lasă loc pentru cei care nu au nevoie de ajutor, ca şi pentru cei care nu recunosc această nevoie, deşi o au;

-cât priveşte întrebarea a 3-a, răspunsurile nu pot indica respingeri şi lasă o marjă mare, desigur, nediferențiată, de nepreferați.

Învățătoarele au explicat copiilor cum trebuie să completeze chestionarul, care este scopul lui (pentru a organiza întrajutorarea la nivelul clasei), i-au asigurat că totul va rămâne secret.

Din răspunsurile date de elevii clasei la care ne vom referi în continuare, în prima etapă au rezultat 13 statute deficitare: unul la toate trei criteriile (M.I., nici o preferință) şi 1o statute parțial deficitare.

Mai semnificativă ni se pare sociograma obținută la criteriul *tovarăş de joacă*:



Criteriul tovarăş de joacă

Etapa I: preferinţe

Se constată existența a doi lideri în relațiile de joacă, un băiat şi o fetiță, relații preferențiale separat între băieți şi între fetițe şi existența a numeroase preferințe unilaterale. Acestea sunt în general caracteristici ale grupului de şcolari mici, datorită particularităților de vârstă şi caracterului fluctuant al întovărăşirilor pentru joacă, motiv pentru care nu am considerat să intrăm în analiză amănunțită. Învățătoarea nu a fost surprinsă de rezultatul privind acel unu dintre elevi pe care nimeni nu doreşte să-l ajute, deşi este cel mai slab la învățătură, şi nici nu-l doreşte nimeni ca tovarăş de joacă. Învățătoarea cunoştea faptul că elevul este izolat, neluat în seamă de colegii lui şi încercase să-i schimbe comportamentul pentru a deveni agreat de colegi, şi reuşise într-o mică măsură.

Obiective urmărite în *etapa ameliorativă* a experimentului:

-stimularea deschiderii elevilor cu statut deficitar spre comunicarea cu învățătorul şi cu colegii;

-sporirea încrederii şi stimei de sine a elevilor cu statut deficitar prin intensificarea relațiilor de comunicare cu învățătorul şi cu colegii;

-sporirea încrederii şi stimei de sine a elevilor cu statut deficitar prin oferirea unor ocazii de a se afirma în grup;

-dezvoltarea capacității de comunicare civilizată a elevilor prin subordonarea ei relațiilor simpatetice din grupul şcolar clasă de elevi;

-dezvoltarea capacității elevilor de exprimare şi argumentare a opiniei proprii;

-adecvarea măsurilor educative contextului psihosocial al clasei de elevi, la sintalitatea colectivului.

Potrivit particularităților de vârstă şi în virtutea acestor obiective, am hotărât împreună cu învățătoarea F.D. câteva măsuri speciale pentru a îmbunătăți statutul elevului M.I. în clasă (situație cu care exemplificăm măsurile luate şi rezultatele obținute), şi anume:

- încredințarea unor sarcini mărunte în care să se poată afirma în fața colegilor, de exemplu, să ude florile dintr-un anume ghiveci. Sarcina udării florilor revenea până la acest moment unui singur elev, acela care, pentru înfrumusețarea clasei a adus de acasă cele mai multe şi mai frumoase flori. Motivarea acestei schimbări a fost că *toți trebuie să iubim florile şi să le îngrijim*, şi *putem face chiar o întrecere*: a cui floare va fi mai frumoasă după un anumit timp? Elevul M.I. nu s-a oferit să se ocupe de vreo floare în vreme ce ceilalți, aproape toți, au fost cu mâinile ridicate: *Eu!, Eu!...* Apărea problema selecției întrucât clasa nu avea atâtea flori câți elevi. Problema a fost rezolvată simplu: repartizare după aşezarea în bănci, având grijă ca M.I. să primească însărcinarea în prima tură. Urma ca după un timp alți copii să se ocupe de flori.

M.I. a fost surprins de numirea sa, se bucura în sine şi părea că nu-i vine să creadă, iar colegii au fost de-a dreptul nemulțumiți. *Am spus „prin rotație" şi vă rog să aveți răbdare! Începem cu aceste bănci.*

Floarea îngrijită de M.I. nu s-a dezvoltat nici mai bine, nici mai rău decât ale celorlalți copii. Copilul s-a străduit. Ajungea dimineața mai devreme la şcoală, mergea direct la fereastra unde era floarea lui, ba, la început o uda mai mult decât era necesar; îi îndepărta frunzele uscate şi privea cu coada ochiului la celelalte flori. Dintr-un copil deosebit de tăcut, treptat a început să vorbească: *Aşa e, doamna învățătoare, că a mai crescut puțin?* arătându-i cu mândrie floarea. Colegii, obişnuiți să-l ia în derâdere pentru că era neîngrijit îmbrăcat şi deseori îi lipsea batista, continuau să-şi bată joc, de-acum cu referire la floare. Învățătoarea avea grijă ca laudele să fie împărțite echitabil, totuşi cu o uşoară părtinire a lui M.I. Copilul nu avusese până acum prea multe ocazii de a fi luat în seamă prin ceva *bun*, iar acum colegii trebuiau influențați să-l privească, dacă nu cu simpatie, cel puțin cu îngăduință.

După două luni s-a făcut „oficial" evaluarea rezultatelor. În fapt, elevii au urmărit zi de zi întrecerea şi era limpede care era rezultatul, doar că trebuia „omologat". Toți copiii au fost „câştigători": florile arătau mai bine (şi ar fi arătat mai bine fără nici o întrecere, pentru că aveau toate condițiile de dezvoltare, doar că n-ar fi observat nimeni acest lucru).

Unii dintre colegii lui M.I. au încercat să-i subaprecieze floarea, în virtutea atitudinii pe care o aveau faţă de el, dar ceilalţi au apreciat cinstit. Însăşi această mică dispută a avut efecte importante: M.I. intrase în centrul atenţiei colegilor; unii dintre cei care îi luaseră apărarea aşteptau din partea lui recunoştinţă şi dacă nu au obţinut-o, atitudinea aprobatoare a învăţătoarei i-a făcut să se simtă, pur şi simplu, mândri de poziţia pe care o luaseră; cei care încercaseră să-i micşoreze meritele se simţeau mai degrabă stânjeniţi decât doritori să-şi susţină punctul de vedere.

Acesta a fost primul pas. O altă măsură cu urmări importante pentru îmbunătăţirea statutului lui M.I. a fost legată de situaţia lui familială. Copilul, în fiecare zi, înainte de a veni la şcoală îşi ducea fratele mai mic la grădiniţă. Când părinţii plecau la lucru îl trezeau pe M.I., acesta trebuia să rămână treaz încă o oră, apoi să-şi trezească fratele, să-l ajute să se îmbrace, să-i dea de mâncare ş.c. şi să-l ducă la grădiniţă. Se întâmpla să adoarmă iar după plecarea părinţilor, să aibă probleme cu frăţiorul şi întârzia uneori la şcoală. Se îmbrăca şi el în grabă şi mai uita câte ceva din ce trebuia făcut sau luat. Izolarea cu care era înconjurat în clasă îl făceau şi mai tăcut şi mai lipsit de dorinţa de a se apropia de cineva. În recreaţii nu se juca pentru că nu-l lua nimeni în seamă.

După ce, în întrecerea privind îngrijirea florilor se obţinuse o oarecare îmbunătăţire a relaţiilor lui M.I. cu colegii, solicitarea învăţătoarei adresată elevilor de a se ajuta între ei şi în alte împrejurări decât cele şcolare nu a surprins pe nimeni. Bunăoară, *unii dintre copii ar putea avea nevoie de ajutor* în treburile gospodăreşti, dacă părinţii lor sunt foarte ocupaţi sau în alte situaţii mai deosebite, *ce ziceţi*? Copiii în general sunt săritori când e vorba de a ajuta pe cineva şi în situaţia concretă au început să discute între ei cam pe cine ar putea ajuta. Şi, cum M.I. intrase în atenţia lor, n-a fost greu să-şi amintească lucruri de care până acum nu le-a păsat şi anume, că M.I. întârzie uneori şi de ce anume. Şuşoteala dintre ei era semn că vor ajunge la o soluţie. Întradevăr, unul dintre colegi a îndrăznit să se exprime: *cum îl putem ajuta pe Ionel ca să nu mai întârzie?* A urmat o adevărată *analiză de caz* în urma căreia hotărârea a fost luată: F.P. îl va suna dimineaţa la telefon ca să vadă dacă s-a sculat şi C.I., care îi este vecin, va intra în drum spre şcoală pe la Ionel, dacă va fi nevoie, chiar să-l ajute *să-l îmbrace pe cel mic*… Ce rezolvare simplă! Şi cât a trebuit pentru ca Ionel să fie luat în seamă! Situaţia s-a rezolvat spre mijlocul semestrului al II-lea, iar Ionuţ venise în clasă, de la altă şcoală, de câteva luni!

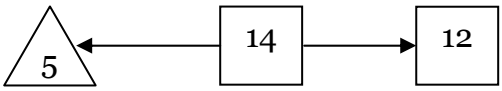
Evoluţia statutului lui M.I. (Subiectul nr. 14):

Criteriul *ajutor solicitat*

Răspunsurile lui M.I.:

-în etapa inițială: „oricine”

-în etapa finală: „oricine, dar mai bine G.A. (*Sub. nr. 5*) sau P.P. (*Sub. nr. 12)”

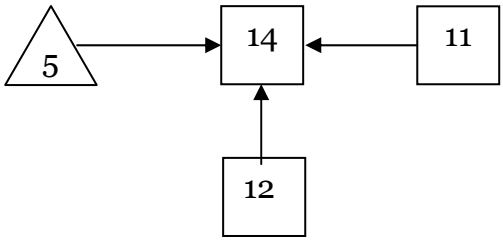


Etapa I: „oricine” *Etapa a II-a: „oricine, dar mai bine GA (5) sau PP (12)*

Criteriul *ajutor oferit lui M.I. (14):*

-în etapa inițială: zero

- în etapa finală:

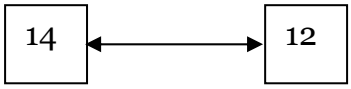


Etapa I: zero *Etapa a II-a*

Răspunsurile lui M.I.:

-în etapa inițială: „eu nu pot ajuta pe nimeni, toți copiii învață mai bine”

-în etapa finală: „dacă P.P. (*Sub. nr. 12*) ar avea nevoie, l-aş ajuta, dar nu cred că pot, şi el învață mai bine”

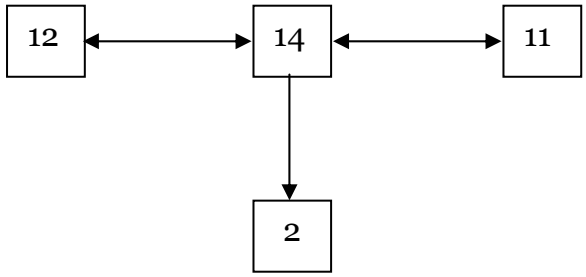


Criteriul *tovarăş de joacă:*

Răspunsurile lui M.I.:

-etapa inițială: „nimeni nu se joacă cu mine” --etapa finală: „m-aş juca cu P.P. (*Sub.nr. 12*) şi cu L.C. (*Sub. nr. 11*) şi cu Z.P. (*Sub. nr. 2*)

Preferințe primite de M.I.:



Urmărind evoluția statutului sociometric al elevului M.I. se constată:

-o izolare totală, statut zero la toate criteriile în etapa inițială;

-copilul este conştient de starea lui de izolare şi de faptul că este cel mai slab la învățătură;

-îmbunătățirea statutului lui M.I. la toate criteriile pe parcursul experimentului;

-sensibilizarea elevilor şi înțelegerea de către aceştia a faptului că M.I. are nevoie de ajutor şi că ei i-l pot acorda;

-îmbunătățirea moralului şi a încrederii în sine a lui M.I. („dacă P.P. ar avea nevoie…”);

-preferințele exprimate de M.I. sunt urmare a constatării tendinței colegilor de apropiere de el, a bunăvoinței manifestată de aceştia.

Apreciem că evoluția statutului elevului M.I. s-a datorat îmbunătățirii relațiilor de intercomunicare, intercunoaştere şi simpatetice din grupul de elevi ca urmare a dirijării acestor relații de către învățător. Efectele îmbunătățirii statutului s-au exprimat ulterior în anumite progrese la învățătură, nu foarte mari, dar sesizabile, şi în conduita mult mai degajată a acestuia în relațiile cu colegii.

S-a constatat:

-lărgirea sferei noțiunilor de *prieten, coleg, ajutor/întrajutorare* etc.:

-suntem colegi pentru că învățăm în aceeaşi clasă;

-dacă suntem mereu împreună, putem fi şi prieteni;

-dacă unii colegi sunt mai retraşi, nu înseamnă că ei n-ar putea fi prietenoşi;

-elevii au înțeles şi au fost de acord că în clasă, ca şi în familie, fiecare poate face ceva pentru a fi mai bine şi mai frumos; *toți elevii pot ajuta la înfumusețarea clasei;*

-între colegi vorbim frumos, nu ne batem joc de nimeni;

-recunoaşterea meritelor celorlalți;

-întrecerea între colegi înseamnă ca fiecare să se străduiască a fi mai bun, *fără a-i împiedica pe ceilalți să fie mai buni.*

Grupul social-clasă de elevi este în acelaşi timp obiect şi subiect al educației. Învățătorul urmăreşte închegarea colectivului de elevi şi constituirea lui în factor educogen. Prin activități simple şi care prezintă interes pentru elevi, accesibile lor, se pot îmbunătăți statutele deficitare ale unor elevi. Prin dirijarea relațiilor de comunicare în grup se obține creşterea capacității de comunicare a elevilor în situații sociale.

2.2.3. *Probe experimentale privind modalități de formare a capacității elevilor de a comunica în scris prin intermediul compunerilor şi exercițiilor aplicative*

Întrucât în cele ce urmează ne vom referi la **compunerea *scrisă***, facem următoarele precizări (după Constantin Parfene, 1999):

Compunerea sau compoziția şcolară este „*o comunicare verbală fixată spațial* (optic, acustic sau în orice alt mod). Se impune eliminată prejudecata că prin «compunere» s-ar putea înțelege numai ceea ce e comunicat în *scris*. Nu apare deloc inadecvat să spunem de ce prin «compunere» se înțelege un text (lat. *textus*-urzeală, țesătură), care «țese», structurează *un mesaj* ce poate fi emis (şi perceput) oral sau prin scris (adică prin semnale acustice sau vizuale) fixate spațial (prin vibrațiile aerului sau prin semne grafice) (s.a.)" (idem, pag. 150).

Totodată, în didactică, prin compoziție sau compunere se înțelege şi *exercițiul* de formare şi dezvoltare a priceperilor şi deprinderilor de a alcătui comunicări orale sau scrise, de dezvoltare a exprimării elevilor.

Comunicarea scrisă este o formă superioară a comunicării. Ea exprimă interferența şi sinteza cunoştințelor de limbă, literatură şi cultură generală, puterea de imaginație şi creativitate, logica şi corectitudinea exprimării, expresivitatea şi originalitatea în idee şi comunicare. Capacitatea de comunicare în scris se formează prin solicitarea efortului intelectual al elevilor, prin punerea sistematică a lor în situația de a exersa verbalizarea, pe cât posibil, în mod liber.

Elaborarea unei compuneri scrise presupune însuşirea temeinică a limbii materne, capacitatea de a observa mediul ambiant şi de a formula observaţiile obţinute, însuşirea tehnicii lecturii diferitelor tipuri de cărţi şi stăpânirea tehnicii propriu-zise a compunerii: alegerea subiectului, dispunerea ideilor într-un plan şi realizarea elocuţiunii.

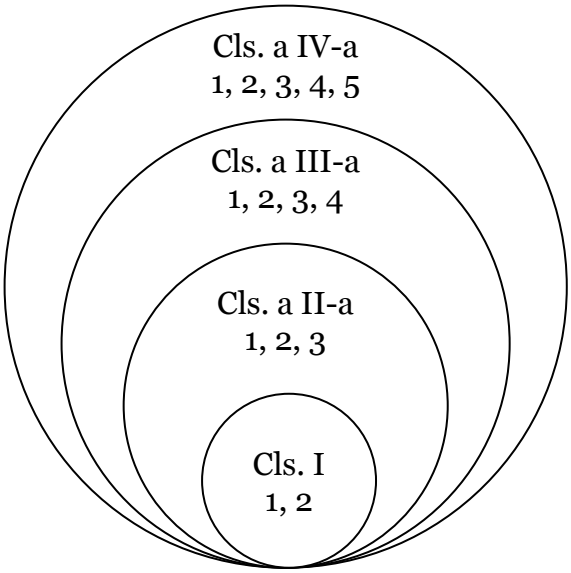
De regulă, elevii mici îşi însuşesc cu destulă uşurinţă şi se străduiesc să ţină seama în elaborarea unei compuneri scrise de structura acesteia: introducere, tratare şi încheiere sau concluzie. Chiar şi dispunerea echilibrată a părţilor unei compuneri scrise le este pe deplin accesibilă.

Am constatat că ceea ce elevii mici pierd din vedere, adesea, mai mult sau mai puţin pentru că nici învăţătorul nu accentuează în suficientă măsură, este partea de activitate premergătoare elaborării compunerii scrise, documentarea. Aceasta se întâmplă deoarece, deseori, tema şi momentul realizării unei sarcini de compunere scrisă sunt hotărâte *ad-hoc*, neţinându-se seama nici de *pregătirea prealabilă* şi nici de *dispoziţia elevului de a crea*, apelându-se doar la amintiri spontane şi la obligaţia copilului de a executa sarcina primită, *hic et nunc*. Este cazul, spre exemplificare, a temelor-şablon (*Cum mi-am petrecut vacanţa*, *Prima zi de şcoală* etc.) indicate elevilor ca temă de lucru în clasă.

Or, valoarea lecţiilor de compunere scrisă este dată de *condiţiile optime* pentru punerea elevilor în situaţia de a exersa în mod sistematic actul exprimării, de angajare efectivă a capacităţilor intelectuale şi de creaţie ale acestora, de manifestare a imaginaţiei şi fanteziei lor creatoare, de valorificare a experienţei lor de viaţă.

Nu toate condiţiile de eficienţă a comunicării scrise pot fi asigurate în clasă la nivel optim. Astfel, *retrăirea* evenimentului/situaţiei evocate este greu de determinat din afară. Copilul trebuie să aibă o anumită dispoziţie sufletească pentru a se *înflăcăra* la amintirea unei întâmplări, la imaginarea unei bătălii, la reprezentarea măreţiei unui munte etc. Copilul trebuie să aibă timpul necesar pentru a dobândi informaţii suplimentare, dacă subiectul tratat cere acest lucru. Tema unică are ecouri diferite în intelectul şi afectivitatea subiecţilor şi, ca atare, poate fi atrăgătoare, stimulativă sau nu. Tema la alegere are mai mari şanse de a corespunde cerinţelor de calitate ale compunerii scrise.

Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă. Continuitate şi gradare a cerințelor



			Să adapteze redactarea în scopul comunicării	5
		Să aşeze corect în pagină textele scrise, respectând scrierea cu alineate şi spațiul liber dintre cuvinte	Să aplice în mod conştient semnele ortografice şi de punctuație	4
	Să respecte ortografia cuvintelor şi punctuația în scrierea enunțurilor/textelor	Să ortografia cuvintelor şi punctuația într-un text propriu	Să valorifice în texte proprii un vocabular adecvat	3
Să scrie un text corect, lizibil şi îngrijit, utilizând semnele de punctuație învățate (punctul şi semnul întrebării)	Să utilizeze cuvinte noi într-un enunț/text propriu	Să realizeze acordurile gramaticale în textul redactat	Să alcătuiască rezumatul unui text literar după un plan simplu de idei	2
Să construiască în scris propoziții corecte din punct de vedere gramatical	Să redacteze texte scurte pe baza unui suport vizual şi a unui şir de întrebări	Să redacteze texte narative de mică întindere pe baza unui plan de idei, ținând seama de părțile unei compuneri	Să redacteze un text narativ şi texte funcționale de mică întindere pe baza unor cuvinte/expresii de sprijin	1

Obiective urmărite prin compoziția scrisă şi prin exerciții aplicative:

Obiective	De receptare a mesajului scris	De emitere a mesajului scris
Cognitive	Elevul: -să recepteze cuvintele noi într-un text literar; -să dobândească informații noi pe tema textului dat; -să completeze informațiile privind condițiile unui text narativ, descriptiv, funcțional.	
Comprehensive	Elevul:-să poată sesiza legătura logică între secvențele unui mesaj citit; -să înțeleagă semnificația globală a mesajului citit; -să înțeleagă mesajul esențial dintr-o comunicare; -să înțeleagă rolul elementelor de relație într-o succesiune logică a propozițiilor într-un text dat.	
Aplicative	Elevul:-să stabilească legătura între informațiile receptate şi cele însuşite anterior; -să sesizeze modificările de sens ale unui cuvânt în contexte diferite; -să stabilească sensul unui cuvânt necunoscut; -să identifice antonimele şi sinonimele.	Elevul:-să poată formula un plan de idei; -să rezume un text literar după un plan de idei; -să poată valorifica într-un text propriu un vocabular adecvat; -să aplice în mod conştient semnele ortografice şi de punctuație; -să transpună idei într-un şir de enunțuri într-o succesiune logică; -să elaboreze o compoziție scrisă cu temă dată, cu temă la alegere în condițiile şi cerințele precizate de către învățător.
Analitice	Elevul:-să sesizeze structurile gramaticale corecte/incorecte dintr-un mesaj; -să precizeze sensuri diferite ale aceluiaşi cuvânt în contexte diferite.	Elevul:-să respecte cerințele gramaticale, ortografice şi de punctuație, de lexic în exerciții specifice tipului de obiective; -să structureze un text în scris în cele trei părți ale compoziției (introducere, cuprins, încheiere).
Sintetice	Elevul să poată sesiza cerințele generale ale exprimării în scris (logica ideilor, corectitudinea gramaticală, ortografică, de punctuație etc.).	Elevul să poată respecta global cerințele de mai sus într-un text elaborat; -să închege într-un text cu înțeles logic cele trei părți ale compoziției.
Evaluative	Elevul să poată aprecia concordanța/neconcordanța între cerințe şi respectarea lor într-un text citit/audiat.	Elevul să poată aprecia concordanța/neconcordanța între cerințe şi compozițiile/exercițiile proprii.

Am preluat, drept punct de pornire pentru *experimentul ameliorativ*, tehnica folosită de învățătoarea Ş.M., şi îmbunătățită prin colaborarea cu noi, ale cărei rezultate în activitatea didactică şi de educație sunt remarcabile, şi am comparat datele obținute la clasa experimentală – IV A cu cele obținute în două clase *de control* – IV A (M.M.) şi IV (M.C.). Este vorba de trei clase a IV-a, cu nivel de pregătire generală şi potențial intelectual asemănător.

Compunerile au fost, în toate cazurile, cu subiecte la alegere.

În clasa experimentală cerințele au fost *la vedere*, scrise pe foile tipizate date elevilor (v. Anexa nr. 12). La clasele de control învățătoarele au amintit *oral* cerințele unei compuneri reuşite.

La clasa experimentală învățătoarea nu acordă calificativele *suficient* şi *insuficient*, ci notează lucrarea cu *TR* (*trebuie refăcută)*.

Diferențele apar după cum urmează:

Clasa experimentală (IV A, înv. ŞM). Lucrare efectuată în clasă (v. Anexa nr.3):

Cerințele / Apreciere		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Calificativele	
FB		9	10	7	9	5	7	8	8	7	5	8	7	35%
B		8	7	5	3	7	7	5	5	7	11	5	6	30%
S	TR	2	3	5	7	7	5	4	4	5	4	1	7	35%
I		1	0	3	1	1	1	3	3	1	0	5		

Clasa experimentală (IVA, înv. ŞM). Lucrare efectuată acasă. Timp de pregătire şi ela aborare 1-2 săptămâni (v. Anexa nr.4):

Cerințele / Apreciere		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Calificativele	
FB		15	14	13	13	9	11	9	10	11	11	8	11	55%
B		3	5	5	5	7	6	7	5	6	6	6	5	25%
S	TR	1	1	1	1	3	2	3	3	2	3	5	4	20%
I		0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1		

Clasa experimentală (IVA, înv. ŞM). Lucrare efectuată acasă. Timp de pregătire şi elaborare 3-4 săptămâni (v. Anexa nr. 5):

Cerințele / Apreciere		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Calificativele	
FB		8	7	4	3	3	4	4	5	6	4	1	4	20%
B		9	7	11	10	9	9	8	8	7	9	7	9	45%
S	TR	3	6	2	6	8	6	7	5	7	7	6	7	35%
I		0	0	3	1	0	1	1	2	0	0	6		

Clasa de control (IVA, inv. MM). Lucrare efectuată în clasă (v. Anexa nr.6):

Cerințele / Apreciere	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Calificativele	
TOTAL: FB	5	4	3	2	4	3	3	3	4	3	1	4	18,18%
B	11	8	3	8	7	7	9	8	6	8	3	6	27,27%
S	5	6	13	6	7	7	5	5	7	10	8	6	27,27%
I	1	4	3	6	4	5	5	6	5	1	10	6	27,27%

*Clasă de contol (IVB, înv. MC). Lucrare efectuată în clasă (*v. Anexa nr 6):

Cerințele / Apreciere		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Calificativele	
TOTAL:	FB	7	7	4	5	4	4	3	3	4	4	3	4	18,18%
	B	10	8	6	7	9	9	12	10	10	11	7	10	45,45%
	S	5	6	10	8	7	8	5	5	5	6	7	6	27,27%
	I	0	1	2	2	2	1	2	4	3	1	5	2	9,09%

Clasă de control (IVA, înv. MM). Lucrare efectuată acasă (v. Anexa nr. 7):

Cerințele / Apreciere		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Calificativele	
TOTAL:	FB	13	10	3	4	8	3	7	6	6	7	2	6	24%
	B	8	8	12	11	8	8	9	10	10	9	8	10	40%
	S	4	5	5	3	2	9	2	2	5	7	7	2	8%
	I	0	2	5	7	7	5	7	7	4	2	8	7	28%

Clasă de control (IVB, înv. MC). Lucrare efectuată acasă (v. Anexa nr. 7):

Cerințele / Apreciere	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Calificativele	
FB	13	10	7	6	6	6	9	10	10	7	5	7	28%
B	10	8	12	11	9	10	8	6	7	11	10	10	40%
S	2	5	6	6	8	6	4	5	5	6	7	5	20%
I	0	2	0	2	2	3	4	4	3	1	3	3	12%

Rezultate comparative pe clase experimentală şi de control cu cerințe *la vedere* şi cerințe *amintite* de învățător:

Clasa		Calificative					Cunoaşterea cerințelor
Experimentală	De control	FB	B	S	I	TR	
IV		58%	35%			7%	În întregime
IV		82%	15%			3%	În întregime
IV		64%	20%			16%	În întregime
	IV	49%	50%	1%	0%		Parțial
	IV	47%	33%	10%	10%		Parțial

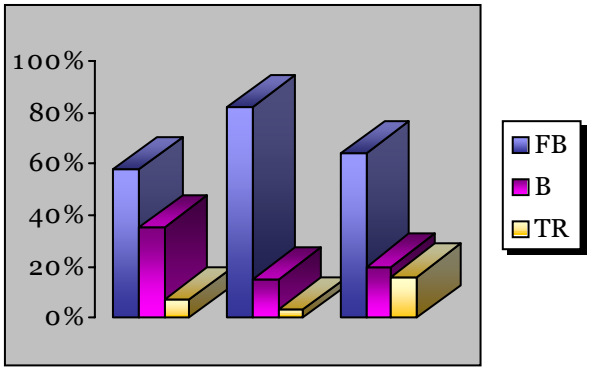
*) în clasă

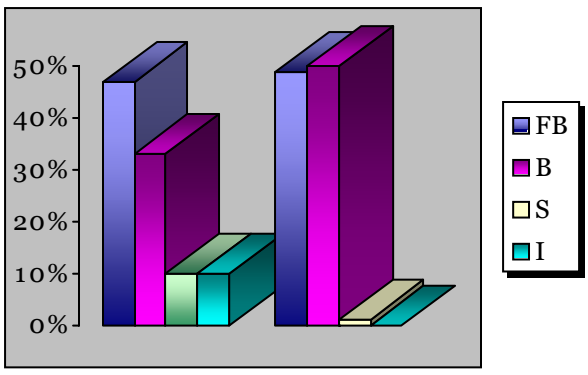
**) 1-2 săptămâni acasă

***) 3-4 săptămâni acasă

****) o săptămână acasă

*****) în clasă





Rezultate comparative pe clase experimentală şi de control la lucrări efectuate acasă:

Elevii au cerințele în față (Ş.M.)						Elevilor li se amintesc cerințele															
						Învățătoarea M.M.								Învățătoarea M.C.							
FB		B		TR		FB		B		S		I		FB		B		S		I	
Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
11	55	6	30	3	15	4	18,18	10	45,45	6	27,27	2	9,09	7	28	10	40	5	20	3	12

Rezultatele celor trei etape ale intervenției la clasa experimentală (Ş.M.):

În clasă						Acasă, 1-2 săptămâni						Acasă, 3-4 săptămâni					
FB		B		TR		FB		B		TR		FB		B		TR	
Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
7	35	6	30	7	35	11	55	6	30	3	15	4	20	9	45	7	35

Se constată:

– rezultate mai bune în cazul temei *efectuate acasă*, elevii având la dispoziție o perioadă de timp pentru a-şi pregăti şi elabora elocuțiunea;

– *timpul optim* pentru pregătirea şi efectuarea sarcinii este de 2-3 săptămâni; depăşirea a trei săptămâni provoacă la elevi tendința de amânare şi chiar uitarea îndatoririi;

– respectarea mai riguroasă a cerințelor dacă acestea, nu numai că le-au fost făcute cunoscute elevilor, dar le şi au *la vedere* atunci când elaborează lucrarea;

– folosirea, în cazul nostru, de către învățătoarea Ş.M. la clasa experimentală, a itemului TR (*trebuie refăcută* lucrarea) în loc de calificativele *suficient* şi *insuficient* determină elevul la continuarea activității, îl stimulează şi-i oferă posibilitatea de progres.

Observații privind procedeul folosit la clasa experimentală:

- învățătorul anunță termenul până la care elevii trebuie să elaboreze lucrarea;

-le recomandă elevilor:

-să-şi aleagă tema/evenimentul care le place/vor să-l evoce, situația, obiectul etc., care le-a lăsat cea mai puternică impresie;

- să se documenteze în plus, dacă este cazul;

-să scrie atunci când au inspirație;

-să nu amâne pregătirea până în ultima clipă, pentru că atunci s-ar putea să nu aibă timp sau să nu aibă inspirație;

-elevii primesc foi tipizate pe care sunt trecute cerințele compunerii (v. Anexa nr.3) şi sunt rugați să țină seama de ele atunci când elaborează lucrarea;

-învățătorul nu acordă calificativele *suficient* şi *insuficient*, ci pretinde refacerea lucrării.

Credem că rezultatele mai bune obținute la clasa experimentală decât la clasele de control se datorează şi obişnuirii elevilor cu o mare varietate de teme. Astfel, în timp ce la clasele de control predomină temele *Prima zi de şcoală*, *Cum mi-am petrecut vacanța* şi *În excursie*, la clasa experimentală apar teme ca: *Îmi place foarte mult casa mea*, *O excursie de vis*, *La cabană*, *Vacanța ce a trecut*¸ *Țara mea*, *Palatul Cotroceni*, *O discuție*, *Călătorie pe Planeta de Trandafiri*, *Autoportret*, *Filmul meu preferat* etc.

Apreciem că procedeul folosit la clasa experimentală şi-a dovedit eficiența şi-l recomandăm şi altor învățători.

Exerciții aplicative pentru consolidarea şi sistematizarea cunoştințelor de gramatică, vocabular şi stil de exprimare:

Exerciţiu în clasă pe textul <u>În Vrancea</u>

Descriptori de performanţă

FB	B	S
1. găseşte toate părţile de vorbire învăţate	1. găseşte cel puţin 10 substantive comune şi toate substantivele proprii, 5 verbe, 2 adjective, numeralul şi 2 pronume	1. găseşte cca. Jumătate din părţile de vorbire învăţate
2. întocmeşte corect planul de idei	2. precizează 3-4 idei principale	2. nu întocmeşte sau întocmeşte greşit
3. selectează cel puţin 10 expresii frumoase	3. selectează cel puţin 7 expresii frumoase	3. selectează cel puţin 4 expresii frumoase

Rezultate (v.Anexa nr. 6):

Descriptori / Calificativ	1	2	3	Calificativ	
				Nr.	%
TOTAL: FB	7	7	8	8	40
B	7	6	5	6	30
S	5	4	5	5	25
I	1	3	2	1	5

Exerciţiu de evaluare efectuat în clasă pe textele <u>În Vrancea</u> şi *<u>Domnu' Trandafir</u>*

Descriptori de performanţă:

FB	B	S
1. separă şi ordonează corespunzător propoziţiile şi aranjează textul în pagină	1. separă corect propoziţiile şi le transcrie pe cele două coloane	1. separă şi ordonează parţial corect propoziţiile şi le transcrie cu unele greşeli
2. scrie câte cinci expresii frumoase despre natură/oameni	2. scrie câte trei expresii frumoase	2. scrie cel puţin o expresie frumoasă
3. găseşte toate căsuţele cu sinonime şi antonime	3. găseşte cel puţin câte două sinonime şi antonime	3. găseşte cel puţin câte o pereche de sinonime şi antonime

Rezultate (v. Anexa nr.8):

Descriptori / Calificativ	1	2	3	Calificativ	
				Nr.	%
TOTAL: FB	9	8	5	8	40
B	7	4	8	6	30
S	4	6	5	5	25
I	0	2	2	1	5

Compararea rezultatatelor obţinute de elevi la exerciţiul aplicativ pe un text şi la copoziţia scrisă în condiţii optime:

Proba / Calificativ	Compoziţie scrisă		Exerciţii de sistematizare	
	Număr elevi	%	Număr elevi	%
FB	11	55	8	40
B	5	25	6	30
S	3	15	5	25
I	1	5	1	5

Diferenţe de calificative pe elevi la probele de mai sus:

Proba / Elevul	Compoziţie Scrisă	Exerciţii de sistematizare
D.M.	FB	B
P.I.R.	FB	B
Ş.A.	B	S
V.L.	B	S
V.B.	FB	B

Compararea rezultatelor obţinute de elevi la exerciţiul aplicativ pe două texte şi la compoziţia scrisă în condiţii optime:

Proba / Calificativ	Compoziţie scrisă		Exerciţii de sistematizare	
	Număr elevi	%	Număr elevi	%
FB	11	55	8	40
B	5	25	6	30
S	3	15	5	25
I	1	5	1	5
Total:	20	100	20	100

Diferenţe de calificative pe elevi la probele de mai sus (v. Anexele nr.4 şi nr.8) :

Proba / Elevul	Compoziţie Scrisă	Exerciţii de sistematizare
M.Z	FB	B
P.I.R.	B	S
Ş.A.	B	S
V.L.	B	S
V.B.	FB	B

Se consată scăderea numărului de elevi care au obţinut calificativul *Foarte bine*, creşterea numărului celor care au obţinut *Bine* şi *Suficient.* Cu toate aceste modificări de pondere a calificativelor, apreciem că rezultatele obţinute la exerciţiile aplicative sunt mai semnificative pentru aprecierea gradului de formare a competenţei comunicative a elevilor

fiindcă s-au obținut prin rezolvarea unor sarcini de lucru mai complexe şi cu obiective mai cuprinzătoare.

-În pregătirea şi elaborarea compoziției scrise de către elevii claselor primare este necesară respectarea a două condiții esențiale: prezența *la vedere,* în fața elevilor, a cerințelor de performanță până la formarea deprinderii de a le respecta şi asigurarea locului şi timpului optime pentru creație;

-Combinarea exercițiilor aplicative în forme cât mai diversificate uşurează transferul de cunoştințe, priceperi şi deprinderi ale elevilor şi pentru dezvoltarea capacității lor de abstractizare şi sistematizare.

Concluzii şi recomandări

Pornind de la analiza şi sinteza datelor obținute din studierea literaturii de specialitate şi a datelor obținute din cercetarea proprie, în lucrare am evidențiat următoarele aspecte:

- necesitatea cunoaşterii de către învățător a problematicii comunicării şi a importanței acesteia pentru îmbunătățirea stilului comunicațional propriu, ca premisă a formării şi dezvoltării competențelor comunicative ale elevilor;

- dat fiind faptul că aceste competențe se întemeiază pe o anumită disponibilitate biopsihică primară, dar mai ales se dobândesc prin exercițiu şi experiență, prin efort şi voință, învățătorul îşi poate perfecționa propriile-i capacități comunicaționale şi urmări sistematic şi conştient formarea acestora la elevi;

- de modul cum se realizează comunicarea educator-educați depinde nu numai eficiența actului comunicațional concret în care aceştia interacționează ci şi, mai ales, eficiența pe termen lung, aceea de a forma competențele comunicative ale elevilor;

- competențele comunicative ale elevilor se formează în procesul învățării şi comunicării, prin exersarea efectivă a capacităților elevului: cognitive, atitudinale, motivaționale, afective şi de voință;

- competențele comunicative ale elevilor se formează în principal prin activitatea didactică, de predare-învățare a cunoştințelor, de formare a priceperilor şi deprinderilor de muncă intelectuală şi de comunicare interumană, de unde decurge necesitatea învățării interactive şi a conlucrării interelevi pentru ca fiecare să învețe de la fiecare;

- sintalitatea colectivului de elevi, ca expresie concentrată a structurilor formale şi informale ce se constituie în clasă şi a caracteristicilor de grup, influențează manifestarea şi exersarea competențelor comunicaționale ale elevilor; învățătorul este chemat să cunoască relațiile interpersonale din grupul-clasă şi să le dirijeze discret pentru a îmbunătăți statutele deficitare şi a dezvolta capacitatea de comunicare a elevilor; punctul de pornire al acestor intervenții este stimularea relațiilor de comunicare interelevi;

- experiența noastră evidențiază rolul stilului de comunicare al învățătorului cu elevii şi al relațiilor de comunicare interelevi în formarea competențelor comunicative ale elevilor prin folosirea valențelor educogene ale grupului de elevi;

- în comunicarea învățătorului cu elevii preponderentă este comunicarea verbală; comunicarea nonverbală şi paraverbală trebuie să însoțească şi să sprijine mesajul verbal şi să fie, totodată, model de comunicare;

- cunoaşterea obiectivelor, ca şi a criteriilor de apreciere a activității lor – inclusiv de comunicare – de către elevi le concentrează atenția spre performanțele aşteptate, îi mobilizează şi contribuie la dezvoltarea capacităților de comunicare ale acestora.

Bibliografie

1. ABRIC, J.-C., *Psihologia comunicării. Teorii şi metode*, Iaşi, Ed. Polirom, 2002
2. ALLPORT, W.G., *Structura şi dezvoltarea personalităţii,* Bucureşti, E.D.P., 1981
3. ANSUBEL, D., ROBINSON, F., *Învăţarea în şcoală,* Bucureşti, E.D.P., 1981
4. ANTONESCU, G. G., *Educaţie şi cultură*, ed. A III-a*,* Bucureşti, E.D.P., 1972
5. ANTONESCU, G. G., *Pedagogie generală,* Bucureşti, Institutul Pedagogic Român, 1930
6. ANTONESEI, L., *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice şi transdisciplinare ale educaţiei,* Iaşi, Ed. Polirom
7. APOSTOL, P., *Educaţia şi pedagogia în perspectivă operaţională,* Bucureşti, E.D.P., 1969
8. BÂRLIBA, M., *Paradigmele comunicării,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, 1987
9. BARNA, A., *Autoeducaţia. Probleme teoretice şi metodologice,* Bucureşti, E.D.P., 1995
10. BÂRSĂNESCU, Şt., *Pedagogia şi didactica*, ed. VII*,* Craiova, Ed. Scrisul Românesc, 1927
11. BARTOLOMEIS, Fr., *Introducere în didactica şcolii active,* Bucureşti, E.D.P., 1987
12. BERGE, A., *Defectele copilului,* Bucureşti, E.D.P., 1972
13. BERNSTEIN, B., *Studii de sociologia educaţiei,* Bucureşti, E.D.P., 1978
14. BOCOŞ, M., *Instruire interactivă*, Ed. Presa Universitară Clujeană, 2002 (p.109)
15. BOGDAN-TUCICOV, A., *Autocunoaşterea şi autoperfecţionarea în munca profesorului*, în vol. Perfecţionarea şi autoperfecţionarea educatorului*,* Bucureşti, Revista de pedagogie, 1981
16. BONCHIŞ, E., *Copilul şi copilăria,* Oradea, Ed. Imprimeriei de Vest, 1998
17. BONCHIŞ, E., *Studierea imaginii de sine în copilărie şi adolescenţă,* Oradea, Ed. Imprimeriei de Vest, 1997
18. BONTAŞ, I., *Pedagogie,* Bucureşti, Ed. All, 1994
19. BUZAŞ, I., *Activitatatea didactică pe grupe,* Bucureşti, E.D.P., 1976
20. CĂLIN, M., *Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară,* Bucureşti, E.D.P., 1995
21. CĂLIN, M., *Teoria educaţiei,* Bucureşti, Ed. All, 1996
22. CALLO, T., *Educaţia comunicării verbale,* Chişinău, Ed. Litera, 2003 (p. 26)
23. CARABA, V. (coord.), *Dirigenţia. Încercări. Opinii. Contribuţii,* Bucureşti, E.D.P., 1970

24. CARROLL, J., *Limbaj şi gândire,* Bucureşti, E.D.P., 1979
25. CERGHIT, I., *Metode de învăţământ*, ed. A III-a*,* Bucureşti, E.D.P., 1997
26. CHELCEA, A. (coord.), *Psihoteste,* Bucureşti, Ed. Ştiinţă şi tehnică S.A., 1994
27. CHELCEA, S., *Chestionarul de investigaţie sociologică,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, 1975
28. CHELCEA, S., MĂRGINEANU, I., CAUC, I., *Cercetarea sociologică. Metode şi tehnici,* Deva, Ed. Destin, 1998
29. CHELCEA, S., *Personalitate şi societate în tranziţie,* Bucureşti, Ed. Ştiinţă şi tehnică S.A., 1994
30. CHIRCEV, A., PAVELCU, V., ROŞCA, Al., ZORGO, B. (sub red.), *Psihologie pedagogică,* Bucureşti, E.D.P., 1967
31. CHIŞ, V., *Activitatea profesorului între curriculum şi evaluare,* Cluj-Napoca, Ed. Presa Universitară Clujeană
32. CIOCAN, I., NEGREŢ, I., *Formarea personalităţii umane. Semnificaţii şi sensuri instructiv-educative,* Bucureşti, Ed. Militară, 1981
33. CIOCÂRLAN, V., *Raporturile interpersonale. Eseu psihologic,* Bucureşti, Ed. Politică, 1973
34. CIOFU, C., *Interacţiunea părinţi-copii,* Bucureşti, Ed. Medicală Amaltea, 1998
35. CLAPARÈDE, E., *Educaţia funcţională,* Bucureşti, E.D.P., 1973
36. CLAPARÈDE, E., *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală,* Bucureşti, E.D.P., 1975
37. COMENIUS, J. A., *Didactica Magna,* Bucureşti, E.D.P., 1978
38. COSMOVICI, A. (coord.), *Metode pentru cunoaşterea personalităţii, cu privire specială la elevi,* Bucureşti, E.D.P., 1992
39. COSMOVICI, A., IACOB, L. (coord.), *Psihologie şcolară,* Iaşi, Ed. Polirom, 1999
40. COSMOVICI, A., *Psihologie generală,* Iaşi, Ed. Polirom, 1996
41. COUSINET, R., *Educaţia nouă,* Bucureşti, E.D.P., 1978
42. CREŢU, C., *Curriculum diferenţiat şi personalizat,* Iaşi, Ed. Polirom, 1998
43. CREŢU, C., *Psihopedagogia succesului,* Iaşi, Ed. Polirom, 1997
44. CRISTEA, D., *Structurile psihosociale ale grupului şi eficienţa acestuia,* Bucureşti, Ed. Academiei, 1984
45. CRISTEA, M., *Sistemul educaţional şi personalitatea,* Bucureşti, E.D.P. R.A., 1996
46. CRISTEA, S., *Fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului,* Bucureşti, E.D.P. R.A., 1994
47. CRISTEA, S., *Metodologia reformei învăţământului,* Piteşti, Ed. Hardiscom, 1996

48. CRISTEA, S., *Pedagogie generală. Managementul educaţiei,* Bucureşti, E.D.P., 1996
49. CUCOŞ, C. (coord), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice,* Iaşi, Ed. Polirom, 1998
50. CUCOŞ, C., *Pedagogie,* ediția a II-a, Iaşi, Ed. Polirom, 2002 (p. 135, 177, 247, 331)
51. CUILENBURG, J. J. Van, SCHLOTTEN, O., NOOMEN, G. W., *Ştiinţa comunicării,* Bucureşti, Ed. Humanitas, 1998
52. *Cunoaşterea personalităţii elevului preadolescent,* Bucureşti, E.D.P., 1981
53. *Curriculum Naţional – Planuri cadru de învăţământ pentru învăţământul preuniversitar*, CNC*,* Bucureşti, Ed. Corint, 1999
54. DANCSULY, A., SALADE, D. (coord.), *Educaţie şi contemporaneitate,* Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1972
55. DAN-SPÂNOIU, G., *Cunoaşterea personalităţii elevului preadolescent,* Bucureşti, E.D.P., 1981
56. DAVE, R. H. (sub red.), *Fundamentele educaţiei permanente,* Bucureşti, E.D.P., 1991
57. DAVITZ, J., BALL, S., *Pihologia procesului educaţional,* Bucureşti, E.D.P., 1978
58. DEBESSE, M., *Psihologia copilului de la naştere la adolescenţă,* Bucureşti, E.D.P., 1970
59. DEWEY, J., *Democraţie şi educaţie,* Bucureşti, E.D.P., 1972
60. DEWEY, J., *Fundamente pentru o educaţie permanentă,* Bucureşti, E.D.P., 1992
61. DEWEY, J., *Trei scrieri despre educaţie,* Bucureşti, E.D.P., 1977
62. *Dicţionar de pedagogie,* Bucureşti, E.D.P., 1979
63. DICU, A., DIMITRIU, E., *Probleme de psihologie a educaţiei,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1973
64. DIMA, S., *Copilăria, fundament al personalităţii,* Bucureşti, Ed. Revista Învăţământului Preşcolar, 1991
65. DIMITRIU, E., *Psihologia proceselor de instruire,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, 1982
66. DODOI, S., VASARDAN, M., *Parteneriatul în educaţie. Educatoare-învăţători*, în Învăţământul primar, nr. 4*,* 2000
67. DOROFTE, I., *Analiza şi predicţia performanţelor umane,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, 1981
68. DORON, R., PAROT, F., *Dicţionar de psihologie,* Bucureşti, Ed. Humanitas, 1999
69. DOTTRENS, R., *Institutori ieri, educatori mâine,* Bucureşti, E.D.P., 1970 (p. 47-48)
70. DRĂGAN, I., *Educaţia noastră cea de toate zilele,* Timişoara, Ed. Eurobit, 1995

71. DRĂGAN, I., NICOLA, I., *Cercetarea psihopedagogică,* Târgu Mureş, Ed. Tipomur, 1993
72. DRĂGAN, I., PETROMAN, P., *Psihologie educaţională,* Timişoara, Ed. Mirton, 1998
73. DRĂGAN, I., PETROMAN, P., *Psihologie generală. Compendiu,* Timişoara, Ed. Eurobit, 1995
74. DRAGU, A., *Structura personalităţii profesorului,* Bucureşti, E.D.P., 1996
75. DUMITRESCU, I., ANDREI, N., *Activitatatea educativă a dirigintelui,* Craiova, Ed. Scrisul Românesc, 1975
76. DURKHEIM, E., *Educaţie şi sociologie,* Bucureşti, E.D.P., 1980
77. DURKHEIM, E., *Regulile metodei sociologice,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1974
78. DUŢU, M., *Educaţia şi problemele lumii contemporane,* Bucureşti, Ed. Albatros, 1989
79. ELLUL, J., *L'image et le parol*, în POUR-Education et communication au temps des machines, no. 79, 1981
80. FAURE, E., *A învăţa să fii,* Bucureşti, E.D.P., 1974
81. FERGUSON, J., *Autoritatea perfectă,* Bucureşti, Ed. Naţională, 1998
82. FERRIERE, A., *Şcoala activă,* Bucureşti, E.D.P., 1973
83. FERRY, G., *Practica muncii în grupuri,* Bucureşti, E.D.P., 1974
84. FILIMON, L., *Pedagogie,* Bacău, Ed. Didactică şi ştiinţifică, 1996
85. *Fişe pedagogice,* Bucureşti, E.D.P., 1971
86. FOSS, BRIAN M., *Orizonturi noi în psihologie,* Bucureşti, Ed. Enciclopedică Română, 1973
87. FRĂŢILĂ, I., *Psihologie generală şi educaţională,* Bucureşti, E.D.P., 1993
88. *Fundamenta pedagogiae,* Bucureşti, E.D.P., 1970
89. GAGNE, R. M., BRIGGS, L. J., *Principii de design al instruirii,* Bucureşti, E.D.P., 1977
90. GALPERIN, P. I., *Psihologia gândirii şi teoria formării în etape a acţiunilor mentale,* Bucureşti, E.D.P., 1974
91. GAYET, D., *Modeles educatifs et relations pedagogiques,* Paris, Armand Colin, 1995
92. GEISSLER, E.E., *Mijloace de educaţie,* Bucureşti, E.D.P., 1977
93. GHIVIRIGĂ, L., *Relaţia profesor-elev în perspectiva lecţiei moderne,* Bucureşti, E.D.P., 1975
94. GILBERT, L., *Dialogul în educaţie,* Bucureşti, E.D.P., 1974
95. GILLES, F., *Practica muncii în grupuri,* Bucureşti, E.D.P., 1975
96. GOIA, V., *Ipostazele învăţării,* Cluj-Napoca, Ed. Napoca Star, 1999
97. GOIAN, Gh. I., *Baza logică a procesului de învăţământ,* Bucureşti, E.D.P., 1994

98. GOLU, M., *Dinamica personalităţii,* Bucureşti, Ed. Geneza, 1993
99. GOLU, M., *Fundamentele psihologiei*, vol. I-II*,* Bucureşti, Ed. Fundației România de Mâine, 2000
100. GOLU, P., *Fenomene şi procese psiho-sociale,* Bucureşti, Ed. Ştiințifică şi enciclopedică, 1989
101. GOLU, P., *Învățare şi dezvoltare,* Bucureşti, Ed. Ştiințifică şi enciclopedică, 1985
102. GOLU, P., *Psihologie socială,* Bucureşti, E.D.P., 1974 (p. 154)
103. GRAMA, D., *Preferința interpersonală. Elemente de psihosociologie aplicată,* Bucureşti, Ed. Ştiințifică, 1975
104. GRANT, B. M., GRANT, H. D., *Mişcările, gestica şi mimica profesorului. O analiză a activității neverbale,* Bucureşti, E.D.P., 1971
105. HĂLĂŞAN, G., *Personalitatea umană. Eseu filosofic,* Bucureşti, Ed. Ştiințifică şi enciclopedică, 1976
106. HAMELINE, D., *Profesori şi elevi,* Bucureşti, E.D.P., 1978
107. HASSENFORDER, J., *Inovația în învățământ,* Bucureşti, E.D.P., 1976
108. HĂVÂRNEANU, C., *Cunoaşterea psihologică a persoanei. Posibilități de utilizare a computerului în psihologia aplicată,* Iaşi, Ed. Polirom, 2000
109. HAYES, N., ORRELL, S., *Introducere în psihologie,* Bucureşti, Ed. All Educațional, 1997
110. HAYES, N., RICHELLE, M., *Introducere în psihologie,* Bucureşti, Ed. Humanitas, 1995
111. HERBART, J. Fr., *Prelegeri pedagogice,* Bucureşti, E.D.P., 1976
112. HILGARD, E. R., BOWER, G. H., *Teorii ale învățării*, Bucureşti, E.D.P., 1974
113. HOLBAN I. (coord.), *Cunoaşterea elevului. O sinteză a metodelor,* Bucureşti, E.D.P., 1978
114. HOLBAN, I., GUGIUMAN, A., *Puncte de sprijin în cunoaşterea individualității elevilor,* Bucureşti, E.D.P., 1972
115. HOLBAN, I., *Teste de cunoştințe,* Bucureşti, E.D.P., 1995
116. HOLDERVICI, I., *Psihologia succesului,* Bucureşti, Ed. Ceres, 1993
117. HORGHIDAN, V., *Metode de psihodiagnostic,* Bucureşti, E.D.P., 1997
118. IACOB, M. L., *Comunicarea didactică*, în Psihopedagogie*,* Iaşi, Ed. Spiru Haret, 1994
119. IANCU, S., *Psihologia şcolarului. De ce merg unii elevi « încruntați » la şcoală,* Iaşi, Ed. Polirom,
120. IONESCU, I. I., *Sociologia şcolii,* Iaşi, Ed. Polirom, 1997

121. IONESCU, I., *Previziune şi control în procesul didactic,* Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1979
122. IONESCU, M. (coord.), *Demersuri creative în predare şi învăţare,* Cluj-Napoca, Ed. Presa Universitară Clujeană, 2000
123. IONESCU, M. (coord.), *Educaţia şi dinamica ei,* Bucureşti, Ed. Tribuna învăţământului, 1998
124. IONESCU, M., CHIŞ, V. (coord.), *Studii de pedagogie. Omagiu profesorului Dumitru Salade,* Cluj-Napoca, Ed. Presa Universitară Clujeană, 2000
125. IONESCU, M., CHIŞ, V., *Strategii de predare şi învăţare,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1992
126. IONESCU, M., *Clasic şi modern în desfăşurarea lecţiei,* Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1972
127. IONESCU, M., *Lecţia între proiect şi realizare,* Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1982
128. IONESCU, M., RADU, I. (coord.), *Didactica modernă*, ed. A II-a*,* Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 2001 (p. 39, 40)
129. IONESCU, M., RADU, I., SALADE, D. (coord.), *Studii de pedagogie aplicată,* Cluj-Napoca, Ed. Presa Universitară Clujeană, 2000
130. JINGA, I., ISTRATE, E., *Manual de pedagogie,* Bucureşti, Ed. All, 1998
131. JINGA, I., NEGREŢ, I., *Învăţarea eficientă. O abordare teoretică şi două ghiduri pentru educatori şi elevii lor,* Bucureşti, Ed. Pentru Tineret şi Sport, 1994
132. JINGA, I., PETRESCU, A., GAVOTĂ, M., ŞTEFĂNESCU, V., *Evaluarea performanţelor şcolare,* Bucureşti, Ed. Afeliu
133. JUNG, K. G., *Psihologia individuală şi socială,* Bucureşti, Ed. Anime, 1994
134. JURCĂU, E., JURCĂU, N., *Cum vorbesc copiii noştri,* Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1989
135. JURCĂU, E., JURCĂU, N., *Învăţăm să vorbim corect,* Cluj-Napoca, Ed. Printek, 1999
136. JURCĂU, N. (coord.), *Psihologia educaţiei,* Cluj-Napoca, Ed. U.T. Pres, 2000
137. JURCĂU, N. (coord.), *Psihologie şcolară,* Cluj-Napoca, Ed. U.T. Pres, 1999
138. JURCĂU, N. (sub red.), *Perfecţionarea activităţii didactice,* Cluj-Napoca, Ed. U.T. Pres, 1996
139. JURCĂU, N., *Introducere în psihologia pedagogică,* Cluj-Napoca, Lito. U.T.C.N., 1994
140. JURCĂU, N., LĂSCUŞ, V., *Pedagogie,* Cluj-Napoca, Lito. U.T.C.N., 1992
141. KEY, E., *Secolul copilului,* Bucureşti, E.D.P., 1978

142. KING, G., KEOHANE, R., VERBA, S., *Fundamentele cercetării sociale,* Iaşi, Ed. Polirom, 2000
143. KISS, A., *Învăţare şi dezvoltare,* Bucureşti, E.D.P., 1977
144. KNELLER, G., *Logica şi limbajul educaţiei,* Bucureşti, E.D.P., 1973
145. KULCSAR, T., *Factorii pedagogici ai reuşitei şcolare,* Bucureşti, E.D.P., 1978
146. LANDSHERE, D. G., *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele,* Bucureşti, E.D.P., 1975
147. LANDSHERE, D. V., LANDSHERE, D. G., *Definirea obiectivelor educaţiei,* Bucureşti, E.D.P.,
148. LEROI-GOURHAN, A., *Gestul şi cuvântul,* Bucureşti, Ed. Meridiane, 1983
149. MACAVEI, E., *Frustrarea şi consecinţele ei asupra comportamentului*, în Revista învăţământului preşcolar, nr. 3-4*,* 1997
150. MACAVEI, E., *Pedagogie,* Bucureşti, E.D.P. R.A., 1997
151. MACAVEI, E., *Pedagogie. Teoria educaţiei,* Bucureşti, Ed. Aramis, 2001
152. MACKENZIE, N., ERAUT, M., HYWEL, C., *Arta de a preda şi arta de a învăţa,* Bucureşti, E.D.P., 1973
153. MAMALI, C., *Balanţa motivaţională,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, 1981
154. MAMALI, C., *Inter-cunoaştere,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1974
155. MARCUS, S., DAVID, T., PREDESCU, A., *Empatia şi relaţia profesor-elev,* Bucureşti, Ed. Academiei R.S.R., 1987 (p. 25)
156. MĂRGINEANU, N., *Psihologia persoanei,* Cluj-Napoca, 1944
157. MATEI, C. N., *Educarea capacităţilor creatoare în procesul de învăţământ,* Bucureşti, E.D.P., 1982
158. MATEI, C. N., *Învăţarea eficientă,* Bucureşti, E.D.P., 1994
159. MCQUAIL, D., *Comunicarea,* Iaşi, Institutul European, 1999
160. *Metode, tehnici şi procedee în cercetarea pedagogică,* Bucureşti, E.D.P., 1972
161. MEYER, G., *De ce şi cum evaluăm,* Iaşi, Ed. Polirom, 2000
162. MIALARET, G., *Introducere în pedagogie,* Bucureşti, E.D.P., 1981
163. MIASSONEUVE, J., *Psihologia socială. Aspecte contemporane,* Iaşi, Ed. Polirom, 1996
164. MIEGE, B., *Societatea cucerită de comunicare,* Iaşi, Ed. Polirom, 2000
165. MIRCEA, C., *Intercomunicare,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, 1979
166. MITROFAN, N., *Aptitudinea pedagogică*, Bucureşti, Ed. Academiei, 1988
167. *Modelul uman şi idealul educativ,* Bucureşti, E.D.P., 1995

168. MOESIODAX, I., *Tratat despre educaţia copiilor sau Pedagogia,* Bucureşti, E.D.P., 1974
169. MOISE, C., COZMA, T., *Reconstrucţia pedagogică,* Iaşi, Ed. Ankarom, 1996
170. MOISE, C., *Evaluarea randamentului şcolar*, în vol. Pedagogie. Ghid pentru profesori, Iaşi, Ed. Universităţii A. I. Cuza, 1986
171. MONTEIL, J. M., *Educaţie şi formare,* Iaşi, Ed. Polirom, 1997
172. MONTESSORI, M., *Descoperirea copilului,* Bucureşti, E.D.P., 1977
173. MOSCOVICI, S., *Psihologia socială a relaţiilor cu ceilalţi,* Iaşi, Ed. Polirom, 1997
174. *Munca profesorului diriginte,* Bucureşti, E.D.P., 1961
175. MUNTEANU, A., *Stadiile dezvoltării,* Timişoara, Ed. Augusta, 1997
176. MUREŞAN, P., *Învăţarea eficientă şi rapidă,* Bucureşti, E.D.P., 1980
177. MUREŞAN, P., *Învăţarea socială,* Bucureşti, Ed. Albatros, 1980
178. MUSTER, D., *Metodologia cercetării în educaţie şi învăţământ,* Bucureşti, Ed. Litera, 1985
179. MUSTER, D., *Metodologia examinării şi notării elevilor,* Bucureşti, E.D.P., 1970
180. NARLY, C., *Educaţie şi ideal,* Bucureşti, Ed. Casa Şcoalei, 1927
181. NARLY, C., *Pedagogie generală,* Bucureşti, E.D.P., 1996
182. NEACŞU, I., *Educaţie şi acţiune,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, 1986
183. NEACŞU, I., *Instruire şi învăţare,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1990
184. NEACŞU, I., *Metode şi tehnici de învăţare eficientă,* Bucureşti, Ed. Militară, 1990
185. NEACŞU, I., *Motivaţie şi învăţare,* Bucureşti, E.D.P., 1978
186. NEACŞU, I., *Şcoala românească în pragul mileniului III (o provocare statistică),* Bucureşti, Ed. Paideia, 1998
187. NECULAU, A., COZMA, T., *Psihopedagogie,* Iaşi, Ed. Spiru Haret, 1994
188. NECULAU, A., *Liderii în dinamica grupurilor,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, 1977
189. NECULAU, A., *Psihologie socială,* Iaşi, Ed. Polirom, 1998
190. NECULAU, A., SOICA-CONSTANTIN, A., *Psihologia rezolvării conflictului,* Iaşi, Ed. Polirom, 1998
191. NECULAU, A., ZLATE, M., *Psihologia educaţiei şi dezvoltării,* Bucureşti, Ed. Academiei, 1983
192. NICA, I. (coord.), *Analiza procesului de învăţare,* Bucureşti, E.D.P., 1977
193. NICOLA, G. (coord.), *Stimularea creativităţii elevilor în procesul de învăţare,* Bucureşti, E.D.P., 1981
194. NICOLA, I., *Dirigintele şi sintalitatea colectivului de elevi,* Bucureşti, E.D.P., 1978

195. NICOLA, I., FARCAŞ, D., *Teoria educaţiei şi noţiuni de cercetare pedagogică,* Bucureşti, E.D.P., 1993
196. NICOLA, I., *Microsociologia colectivului de elevi,* Bucureşti, E.D.P., 1974
197. NICOLA, I., *Pedagogie,* Bucureşti, E.D.P., 1992
198. NICOLA, I., *Tratat de pedagogie şcolară,* Bucureşti, E.D.P. R.A., 1996
199. NICULAU, A., COZMA, T. (coord.), *Psihopedagogie,* Iaşi, Ed. Spiru Haret, 1995
200. NICULESCU, R. M., *Pedagogie generală,* Bucureşti, Ed. Scorpion, 1996
201. *Noile programe cadru şi documentele Reformei de curriculum difuzate de site-ul Ministerului Educaţiei şi Cercetării, învăţământ preşcolar, curriculum*, www.edu.ro
202. NOVAC, A., *Metode cantitative în psihologie şi sociologie,* Bucureşti, Oscar Print, 1998
203. NOVEANU, E., *Metode de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învăţământ,* Bucureşti, E.D.P., 1983
204. NUŢĂ, S., *Metodica predării limbii române în clasele primare*, vol. II, Bucureşti, Ed. Aramis, 2002 (p. 6, 7-12)
205. OANCEA-URSU, Gh. (coord.), *Ereditate şi mediu în formarea personalităţii,* Timişoara, Ed. Facla, 1985
206. OKONN, V., *Didactica generală,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, 1974
207. OKONN, V., *Învăţământul problematizat în şcoala contemporană,* Bucureşti, E.D.P., 1978
208. OPREA, O., *Tehnologia instruirii,* Bucureşti, E.D.P., 1979
209. OPRESCU, V., *Dimensiunea psihologică a pregătirii profesorului,* Craiova, Ed. Scrisul Românesc, 1983
210. OPRESCU, V., *Fundamentele psihologice ale pregătirii şi formării didactice,* Craiova, Ed. Universitaria, 1996 (p. 89)
211. OSTERRIETH, P., *Introducere în psihologia copilului,* Bucureşti, E.D.P., 1976
212. PALMADE, G., *Metode pedagogice,* Bucureşti, E.D.P., 1975
213. PÂNIŞOARĂ, I.-O., *Comunicarea eficientă,* Iaşi, Ed. Polirom, 2004 (p. 39)
214. PAROT, F., RICHELLE, M., *Introducere în psihologie,* Bucureşti, Ed. Humanitas, 1995
215. PÂSLARU, Vl., CRIŞAN A. (coord.), *Curriculum disciplinar la limba şi literatura română, clasele V-IX*, Chişinău, Ed. Ştiinţa, 1997
216. PĂUN, E., *Şcoala – O abordare sociopedagogică,* Iaşi, Ed. Polirom, 1999
217. PĂUN, E., *Sociopedagogie şcolară,* Bucureşti, E.D.P., 1982
218. PĂUNESCU, C., *Limbaj şi intelect,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1973

219. PEASE, A., *Limbajul trupului. Cum pot fi ghicite gândurile altora din gesturile lor,* Bucureşti, Ed. Polimark, 1997
220. PERETTI, de, A., *Educaţia în schimbare,* Iaşi, Ed. Spiru Haret, 1996
221. PERETTI, de, A., LEGRAND, J.-A., BONIFACE, J., *Tehnici de comunicare,* Iaşi, Ed. Polirom, 2001 (p. 297-298)
222. *Perfecţionarea activităţii metodice în şcoală*, vol. editat de Revista de pedagogie, 1980
223. *Perfecţionarea muncii de îndrumare în şcoală*, vol. editat de Revista de pedagogie, 1974
224. PETRESCU, I.-C., *Şcoala activă,* Bucureşti, E.D.P., 1973
225. PIAGET, J., *Construirea realului la copil,* Bucureşti, E.D.P., 1976
226. PIAGET, J., *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei,* Bucureşti, E.D.P., 1972
227. PIAGET, J., INHELDER, B., *Psihologia copilului,* Bucureşti, E.D.P., 1970
228. PIAGET, J., *Psihologia inteligenţei,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1965
229. PIAGET, J., *Psihologie şi pedagogie,* Bucureşti, E.D.P., 1972
230. PLANCHARD, E., *Cercetarea în pedagogie,* Bucureşti, E.D.P., 1972
231. PLANCHARD, E., *Introducere în pedagogie,* Bucureşti, E.D.P., 1976
232. PLANCHARD, E., *Pedagogie şcolară contemporană,* Bucureşti, E.D.P. R.A., 1992
233. POPA, L. (coord.), *Metode şi tehnici de muncă intelectuală,* Bucureşti, E.D.P., 1979
234. POPESCU P., *Examinarea şi notarea curentă,* Bucureşti, E.D.P., 1978
235. POPESCU, F. (red.), *A fi educator*, vol. editat de Revista de pedagogie, 1978
236. POPESCU, F. (red.), *Perfecţionarea şi autoperfecţionarea educatorului*, vol. editat de Revista de pedagogie, 1971
237. POPESCU-MIHĂILEŞTI, Al., *Organizarea eficientă a situaţiilor de învăţare*, în Revista de pedagogie nr. 7-8, Bucureşti, 1992
238. POPESCU-NEVEANU, P., *Dicţionar de psihologie,* Bucureşti, Ed. Albatros, 1978
239. POPESCU-NEVEANU, P., GOLU, M., *Sensibilitatea,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1970
240. POPESCU-NEVEANU, P., *Personalitatea şi cunoaşterea ei,* Bucureşti, Ed. Militară, 1969
241. POPESCU-NEVEANU, P., *Psihologia şcolară,* Bucureşti, Ed. Universităţii, 1987
242. POPESCU-NEVEANU, P., ZLATE, M. (red.), *Psihologie şcolară,* Bucureşti, Ed. Universităţii, 1987
243. *Probleme fundamentale ale pedagogiei,* Bucureşti, E.D.P., 1982
244. *Programe şcolare pentru învăţământul primar*, Bucureşti, 2000

245. *Psihologia educaţiei şi dezvoltării,* Bucureşti, Ed. Acadmiei, 1983
246. RADU, I. (coord.), *Introducere în psihologia contemporană,* Cluj-Napoca, Ed. Sincron, 1991
247. RADU, I. (coord.), *Psihologia educaţiei şi dezvoltării,* Bucureşti, Ed. Academiei, 1983
248. RADU, I. T. (coord.), *Sinteze pe teme de didactică modernă,* Bucureşti, E.D.P., 1978
249. RADU, I., ILUŢ, P., MATEI, L., *Psihologie socială,* Cluj-Napoca, Ed. EXE S.R.L., 1994
250. RADU, I., *Psihologie şcolară,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1974
251. RADU, N., FURTUNĂ, C., CALENIC, M., IONESCU, A., MARICA, S., *Psihologie socială,* Bucureşti, Ed. Fundaţiei România de Mâine, 1998
252. RADU, N., GORAN, L., IONESCU, A., VASILE, D., *Psihologia educaţiei,* Bucureşti, Ed. Fundaţiei România de Mâine, 2000
253. RĂŞCANU, R., *Elemente de psihologia comunicării,* Bucureşti, Ed. Universităţii, 1995
254. *Reforma învăţământului în România,* Bucureşti, Institutul de Ştiinţele Educaţiei, 1991
255. REUCHLIN, M., *Psihologie generală,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1999
256. ROMAN, I., POPESCU, P., *Lecţii în spiritul metodelor active (cercetări experimentale),* Bucureşti, E.D.P., 1980
257. ROMANET, I., *Tirania comunicării,* Bucureşti, Ed. Doina, 2000
258. ROŞCA, Al. (sub red.), *Psihologie generală*, ed. A II-a*,* Bucureşti, E.D.P., 1976
259. ROŞCA, Al., *Metode şi tehnici experimentale în psihologie,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1971
260. ROŞCA, M., *Metode de psihodiagnostic,* Bucureşti, E.D.P., 1972
261. ROTARIU, T., ILUŢ, P., *Ancheta sociologică şi sondajul de opinie. Teorie şi practică,* Iaşi, Ed. Polirom, 1997
262. RUCKLE, H., *Limbajul corpului pentru manageri,* Bucureşti, Ed. Tehnică, 2000
263. RUDICĂ, T., *Maturizarea personalităţii,* Iaşi, Ed. Junimea, 1990
264. SALADE, D. (coord.), *Sinteze de pedagogie contemporană. Didactica,* Bucureşti, E.D.P., 1982
265. SALADE, D., *Dimensiuni ale educaţiei,* Bucureşti, E.D.P., 1988
266. SALADE, D., *Educaţie şi personalitate,* Cluj-Napoca, Ed. Casa Cărţii de Ştiinţă, 1995
267. SCHAUB, H., ZENKE, K. G., *Dicţionar de pedagogie,* Iaşi, Ed. Polirom, 2001 (p. 42)

268. ŞCHIOPU, U., VERZA, E., *Psihologia vârstelor (ciclurile vieţii),* Bucureşti, E.D.P., 1997
269. SCHWARTZ, B., *Educaţia mâine,* Bucureşti, E.D.P., 1976
270. SILLANY, N., *Dicţionar de psihologie,* Bucureşti, Ed. Univers enciclopedic, 2000
271. SIMIONESCU, T., *Randamentul şcolar. Metode şi tehnici de obiectivare a motivării,* Bucureşti, E.D.P., 1976
272. SINGLY, de, F., GOTMAN, A., KAUFMANN, J.-C., *Ancheta şi metodele ei: chestionarul, interviul de producere a datelor, interviul comprehensiv,* Iaşi, Ed. Polirom, 1998
273. SKINNER, B. F., *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului,* Bucureşti, E.D.P., 1971
274. SLAMA-CAZACU, T. (coord.), *Cercetări asupra comunicării,* Bucureşti, Ed. Academiei, 1973
275. SLAMA-CAZACU, T., FLORU, R., *Atlas de psihologie,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1968
276. SLAMA-CAZACU, T., *Introducere în psiholingvistică,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1968
277. ŞOITU, L., *Pedagogia comunicării,* Bucureşti, E.D.P., 1997
278. SPENCER, H., *Eseuri despre educaţie,* Bucureşti, E.D.P., 1973
279. *Standard ocupaţional. Învăţător*, Bucureşti, COSA, 2002
280. STEFANOVIC, J., *Psihologia tactului pedagogic al profesorului,* Bucureşti, E.D.P., 1979
281. *Stimularea creativităţii elevilor în procesul de învăţare,* Bucureşti, E.D.P., 1991
282. STOETZEL, J., *La psychologie sociale*, Paris, Flammarion, 1963,
283. STOIAN, S., *Cercetare pedagogică,* Bucureşti, Ed. Politică, 1969
284. STOIAN, S., *Educaţie şi societate,* Bucureşti, E.D.P., 1972
285. STOIAN, S., *Educaţie şi tehnologie,* Bucureşti, E.D.P., 1972
286. STOICA, D., STOICA, M., *Psihologie şcolară,* Craiova, Ed. Scrisul Românesc, 1982
287. STOICA, S., *Etica durkheimistă,* Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1969
288. STRUNGĂ, C., *Elemente de metodologia cercetării pedagogice şi operaţionalizare educativă,* Timişoara, Ed. Politehnica, 2000
289. STRUNGĂ, C., *Evaluarea şcolară,* Timişoara, Ed. de Vest, 1999
290. SUCHODOLSKI, B., *Pedagogia şi marile curente filosofice. Pedagogia esenţei şi pedagogia existenţei,* Bucureşti, E.D.P., 1970
291. SULEA-FIRU, I., *Personalitatea profesorului român,* Bucureşti, Biblioteca Liceului Românesc, 1939

292. SURDU, E., *Prelegeri de pedagogie generală,* Bucureşti, E.D.P., 1995
293. ȚÂRCOVNICU, V., *Învățământ frontal, învățământ individual, învățământ pe grupe,* Bucureşti, E.D.P., 1981
294. ȚÂRCOVNICU, V., *Pedagogie generală,* Timişoara, Ed. Facla, 1975
295. *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării. Dezbaterea dintre J. Piaget şi N. Chomsky,* Bucureşti, Ed. Politică, 1988
296. THOMAS, J., *Marile probleme ale educației în lume,* Bucureşti, E.D.P., 1977
297. THORNDYKE, E. L., *Învățarea umană,* Bucureşti, E.D.P., 1983
298. TITONE, R., *Il modello olodinamico come ipotesi integrata dell'appredimento educativo*, în vol. Modelli psicopedagogici dell'apprendimento, Roma, Armando, 1974
299. TODORAN, D. (coord.), *Probleme fundamentale ale pedagogiei,* Bucureşti, E.D.P., 1982
300. TODORAN, D., *Individualitate şi educație,* Bucureşti, E.D.P., 1974
301. TOMA, S., *Profesorul – factor de decizie,* Bucureşti, Ed. Tehnică, 1994
302. ȚOPA, L. (coord.), *Metode şi tehnici de muncă intelectuală,* Bucureşti, E.D.P., 1979
303. TRUȚA, E., *Blocaje şi deblocaje în relația profesor-elevi*, vol. I, Explicații, Reghin, Ed. Petru Maior, 2002 (p. 19)
304. TURCU, F., TURCU, A., *Fundamente ale psihologiei şcolare,* Bucureşti, Ed. All, 1999
305. VĂIDEANU, Gh, *Educația la frontiera dintre milenii,* Bucureşti, E.D.P., 1988
306. VAN CUILENBURG, J. J., SCHOLTEN, O., NOOMEN, G. W., *Ştiința comunicării,* Bucureşti, Ed. Humanitas, 1991
307. VERZA, E., VERZA, F. E., *Psihologia vârstelor,* Bucureşti, Ed. Prohumanitate, 2000 (p. 153)
308. VINCENT, R., *Cunoaşterea copilului,* Bucureşti, E.D.P., 1972
309. VINTILESCU, D., *Motivația învățării şcolare,* Timişoara, Ed. Facla, 1977
310. VIOREL, IONEL, *Pedagogia situațiilor educative,* Iaşi, Ed. Polirom, 2002
311. WALLON, H., *Evoluția psihologică a copilului,* Bucureşti, E.D.P., 1975
312. WATZLAVICH, P., BEAVIN, H., JACKSON, D.D., *Un logique de la communication,* Paris, Ed. de Seuil, 1972
313. ZAMFIR, C., VLĂSCEANU, L., *Dicționar de sociologie,* Bucureşti, Ed. Babel, 1993
314. ZAMFIR, E., *Cultura relațiilor interpersonale,* Bucureşti, Ed. Politică, 1982
315. ZAPAN, Gh, *Cunoaşterea şi aprecierea obiectivă a personalității,* Bucureşti, E.D.P., 1984

316. ZLATE, M., *Empiric şi ştiinţific în învăţare,* Bucureşti, E.D.P., 1973
317. ZLATE, M., *Introducere în psihologie,* Bucureşti, Ed. Şansa, 1994
318. ZLATE, M., NECULAU, A., *Relaţii interpersonale*, în Probleme fundamentale ale psihologiei, Bucureşti, Ed. Academiei, 1980
319. ZLATE, M., *Psihologia socială a grupurilor şcolare,* Bucureşti, Ed. Politică, 1972
320. ZLATE, M., *Psihologia vieţii cotidiene,* Iaşi, Ed. Polirom, 1999
321. ZORGO, B. (coord.), *Probleme fundamentale ale psihologiei,* Bucureşti, Ed. Academiei, 1980

Rezumat

Scopul cercetării constă în stabilirea condiţiilor şi relaţiilor psihopedagogice de formare a competenţelor comunicative la elevii claselor primare şi în elaborarea modelului pedagogic adecvat.

Comunicarea didactică ca mijloc de formare a competenţelor comunicaiuve la elevi reprezintă veriga principală a modelului elaborat. Modelul pedagogic de formare a competenţelor comunicative la elevi, are la bază o abordare conceptuală (teoretica) şi curriuclară (parxiologică) şi include elementele: conceptele cheie (comunicarea didactică, comunicarea verbală, competenţele comunicative), principiile formării competenţelor comunicative, module curriculare şi programul experimental.

În cercetare se argumentează dintr-o nouă perspectivă rolul comportamentului comunicaţional „învăţător-elev", „elev-elev" în formarea competenţelor comunicative la elevi.

Modelul pedagogic a fost validat în cadrul experimntului formativ din şcolile Târgu Mureş.

Termenii cheie: *Arie curriculară, capacităţi de comunicare, competenţele de comunicare, comportament lingvistic, comunicare didactică, comunicare educaţională,conţinut cognitiv, conţinuturi educaţionale, curriculum educaţional, obiective educaţionale, sarcini educaţionale.*

Summary

The main purpose of this research is to estemblish the psycho-educational conditions and relations of trainig the communicational abillities of the primary school pupils, and the elaboration of the educational adequate model.

The didactic communication as a way of forming the communicational abillities of the pupils, it's based on theoretical and curricular abordation and includes the elements: key-concepts (didactic comunicational abillities), the principle of forming moduls, and the experimental programs.

In this research it is argued a new perspective of the behaviou role in the „teacher-pupil"; „pupil-pupil" communication in development of the comunicational abbillites of the pupils.

The educational model was validated in the formative experiment from the Târgu Mureş schools.

Key-words: *curricular aria, comunicational abillites, comunicational capacites, lingvistic behaviour, didactic comunication, educational comunication, cognitive contents, educational contents, educational curriculum, educational objectives, educational tasks.*

Резюме

Цель настоящего исследования заключается в определении психологопедагогических условий и разработке педагогической модели развития комуникативных умений учащихся начальных классов посредством педагогического общения.

Педагогическое общение, как способ формирования комуникативных умений у учахщися начальных классов, выступает центральным звеном в разработанной нами педагогической модели. В исследовании обоснована теоретически и практически, педагогическая модель, включают в себя следующие элементы: основание понятия (дидактическое общение, речевая комуникация, речевые умения), принцыпы формирования речевых умений, куррикулумные модели и формирующие программы.

В исследовании обосновывается с новых позиций роль речевого поведения «учитель-ученик» и «ученик-ученик» в развитии комуникативных компетенций учащихся.

Педагогическая модель прошла экспериментальную проверку в ряде школ г.Тыргу Муреш (Румыния).

Ключевые слова: Область знаний, речевые умения, дидактическое общение, речевое общение, речевые компетенции, куррикулум, коммуникативные отношения, стандарт, учение, формирование, развитие, образовательные общения, содержание обучения, целепологания, учебные задачи.

Anexa nr. 1

Stimată doamnă învăţătoare,

Dorim să elaborăm un material referitor la relaţia înăţător-elev şi în acest sena vă solicităm părerea în legătură cu următoarea situaţie ipotetică:

Un elev îşi uită adeseori acasă cartea/caietul/creionul etc.

Ce i-aţi spune astăzi?

- ❑ ● *Ar fi bine dacă ţi-ai aduce la şcoală toate cele necesare.*
- ❑ ● *Dacă se mai repetă, voi fi nevoită să te pedepsesc.*
- ❑ ● *Cu ce te pot eu ajuta ca să nu-ţi mai uiţi lucrurile acasă?*
- ❑ ● *Şi mie mi se mai întâmplă uneori să uit, dar devin mai grijulie şi îmi pregătesc din timp lucrurile.*

❑ • *Crezi că poți învăța şi fără carte/caiet/creion etc.?*

❑ • *Nu e bine să fii dezordonat şi uituc.*

❑ • *Ce s-ar întâmpla dacă toți elevii din această clasă şi-ar uita lucrurile acasă?*

❑ • *Unde îți ții tu lucrurile de veşnic le uiți?*

❑ • *Ai frați care umblă cu lucrurile tale şi le încurcă?*

❑ • *Ți-am spus de atâtea ori, ce să mă mai fac cu tine?*

❑ • *Uite ce e: eu am destule probleme, nu numai grija caietelor tale!*

❑ • *Dacă nu eşti în stare să-ți aduci lucrurile la şcoală, să „angajăm" pe cineva să te ajute!*

❑ • *Dacă nu îți aduci toate lucrurile de care ai nevoie, n-ai ce căuta la şcoală!*

❑ • *Azi nu-i mai zic numic, m-am săturat!*

Vă rugăm să notați în ordine descrescătoare a oportunității începând cu „1" (reprezentând atitudinea pe care o considerați cea mai potrivită). Dacă doriți să mai adăugați şi alte variante de atitudini, vă rugăm să o faceți.

Vă mulțumim!

Anexa nr. 2

„Ca teorie n-am aflat prea multe noutăți pentru că şi eu citesc literatură pedagogică. Dar unele din cazurile discutate mi-au dat de gândit. Sunt un temperament coleric, îmi pierd uneori răbdarea şi sunt foarte autoritară. Clasele mele sunt disciplinate, învață bine şi sunt apreciată. Copiii se obişnuiesc şi ascultă […]." *(Urmează o descriere amănunțită a cazului M. Gh.: familie nevoiaşă, copil neglijat, dezordonat, murdar, respins de colegi etc.)* „[…] I-am cumpărat maiou şi şort pentru educație fizică, dar nu le-a mai dat jos de la o oră la alta. Le-am spălat şi le-am ținut la şcoală ca să le îmbrace numai la oră. Am făcut-o cu toată bunăvoința şi fără să-l umilesc, dar copilul dădea impresia că se simte pedepsit […]. Desigur, îl certam adesea. Punea capul în piept, nu dădea nici o explicație, nu se scuza, ca şi când n-ar fi auzit nimic. Nu m-am gândit nici o clipă să renunț, dar nici progrese nu se vedeau […]. În fine, am încercat şi altceva: în vreme ce-i împătuream hăinuțele am început să-i povestesc o situație născocită. Ştii, Gh., şi eu am fost copil sărac, mi-a fost greu, mi-a fost ruşine ş.a.m.d. Şi pentru prima dată după aproape doi ani de şcoală Gh. şi-a ridicat capul şi m-a privit în ochi."

(Înv. A.S., clasa a II-a)

„S. face tot ce-i trece prin cap ca să fie luat în seamă. Una din metode era să-şi rupă vârful creionului. Îi dădeam creion sau apelam la ceilalți copii. Mi-a trebuit mult timp până să bag de seamă că o face intenționat. I-am cerut să-şi aducă mai multe creioane. Dar… se rupeau toate […]. Am copil tot în clasa I, la altă şcoală. În fiecare elev îmi văd fiul şi sunt nespus de blândă şi răbdătoare. Îmi iubesc elevii şi ei mă iubesc […]. Într-o zi mi-am zis: gata! «D-na învățătoare, mi s-a rupt vârful!». «Nu-i nimic, dacă n-ai cu ce desena, nu desenezi». Copiii au vrut să-i sară în ajutor şi nu le-am permis. S. s-a sucit, s-a răsucit, bucuros că ceilalți îl urmăreau, dar copiii s-au plictisit şi şi-au văzut de desenele lor. Ora a trecut foarte greu pentru S. Dar, creioanele nu i s-au mai rupt."

(Înv. T.I., clasa I)

Anexa nr. 3

Cls. IV A (Ş.M.) – lucrare efectuată în clasă

Cerințe:
1. Titlul potrivit
2. Introducere
3. Cuprins
4. Încheiere
5. Propoziții clare, corecte
6. Expresii frumoase
7. Scriere ortografică
8. Semne de punctuație
9. Folosirea alineatelor
10. Scris frumos, îngrijit
11. Originalitate

Cerințe îndeplinite		
În întregime	Parțial	Deloc/uneori
FB	B	TR

FB - foarte bine

B - bine

TR - trebuie refăcut: S – suficient

I – insuficient

Cerințele / Elevii	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Calificativele
1. B.I.	B	B	S	S	I	I	I	I	S	S	I	TR
2. B.Gh.	B	B	S	S	S	S	B	B	B	B	B	B
3. B.P.	FB	FB	FB	FB	B	B	FB	FB	FB	FB	FB	FB
4. C.C.	B	B	B	B	B	S	B	B	B	B	S	B
5. C.N.	S	S	I	S	S	B	S	I	B	S	I	TR
6. D.R.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
7. D.S.	FB	FB	B	FB	B	FB	FB	FB	FB	B	FB	FB
8. D.M.	B	FB	B	B	B	B	B	B	B	S	B	B
9. E.V.	B	B	S	S	S	S	S	S	S	B	I	TR
10. M.A.	FB	FB	FB	FB	FB	B	FB	FB	FB	B	FB	FB
11. M.D.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	B	B	FB	FB
12. M.Z.	B	B	S	S	S	B	S	S	S	S	FB	TR
13. P.I.	I	S	I	I	S	S	I	I	I	B	I	TR
14. P.I.R.	FB	B	B	FB	B	B	FB	B	B	FB	B	B
15. S.A.	B	B	S	S	S	S	I	S	S	B	I	TR
16. S.N.	FB	FB	FB	FB	B	FB	B	FB	FB	B	FB	FB
17. S.N.C.	FB	FB	FB	FB	B	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
18. S.A.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	B	FB
19. V.L.	S	S	I	S	S	B	S	S	S	FB	S	TR
20. V.B.	B	FB	B	B	FB	FB	B	B	FB	B	B	B

Anexa nr. 4

Cls. IV A (Ş.M.) – lucrare efectuată acasă, 1-2 săptămâni

Cerințele / Elevii	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Calificativele
1. B.I.	FB	FB	B	B	S	S	S	S	S	S	S	TR
2. B.Gh.	FB	B	FB	B	B	B	B	B	B	B	S	B
3. B.P.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
4. C.C.	FB	FB	FB	FB	B	B	B	B	B	B	B	B
5. C.N.	B	B	S	S	S	B	S	S	B	S	S	TR
6. D.R.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
7. D.S.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	B	FB	FB
8. D.M.	FB	FB	FB	B	FB	FB	FB	FB	FB	B	FB	FB
9. E.V.	B	B	S	B	S	S	S	S	S	FB	S	TR
10. M.A.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
11. M.D.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
12. M.Z.	FB	FB	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
13. P.I.	S	S	S	I	I	S	I	I	I	S	I	TR
14. P.I.R.	FB	FB	FB	FB	B	FB	B	B	FB	FB	B	FB
15. S.A.	FB	B	B	FB	B	B	B	B	B	FB	B	B
16. S.N.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
17. S.N.C.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
18. S.A.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	B	FB
19. V.L.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	FB	B	B
20. V.B.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	B	FB	FB	B	B	FB

Anexa nr. 5

Cls. IV A (Ş.M.) – lucrare efectuată acasă, 3-4 săptămâni

Cerințele / Elevii	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Calificativele
1. B.I.	B	S	B	S	S	S	S	S	S	S	I	TR
2. B.Gh.	B	S	B	B	S	B	S	B	B	S	I	B
3. B.P.	FB	FB	FB	FB	B	FB	B	B	FB	FB	FB	FB
4. C.C.	FB	B	B	S	B	B	B	B	B	B	S	B
5. C.N.	S	S	I	S	S	S	S	I	S	S	I	TR
6. D.R.	FB	FB	FB	FB	B	FB	FB	FB	FB	FB	B	FB
7. D.S.	FB	FB	B	B	B	B	FB	B	FB	B	B	B
8. D.M.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
9. E.V.	S	S	I	S	S	S	S	S	S	S	I	TR
10. M.A.	FB	FB	FB	B	B	B	B	FB	B	B	B	B
11. M.D.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
12. M.Z.	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	TR
13. P.I.	S	S	I	I	S	I	I	I	S	B	I	TR
14. P.I.R.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	B
15. S.A.	FB	FB	B	B	S	S	S	S	S	S	I	TR
16. S.N.	B	B	S	B	B	B	B	B	B	B	S	B
17. S.N.C.	FB	FB	B	B	FB	B	FB	FB	FB	FB	FB	FB
18. S.A.	B	B	B	B	B	B	B	FB	FB	B	S	B
19. V.L.	B	B	B	S	S	S	S	S	S	S	S	TR
20. V.B.	B	B	B	B	FB	FB	B	B	FB	B	B	B

Anexa nr. 6

Cls. IV A (M.M.) – lucrare efectuată în clasă, cerințe parțial cunoscute

Cerințele / Elevii	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Calificativul
1. A.G.	FB	B	S	B	S	S	B	B	B	B	S	B
2. A.P.	B	B	S	S	S	S	S	S	S	B	S	S
3. B.P.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	B
4. B.M.	FB	FB	B	B	FB	FB	FB	FB	FB	FB	B	FB
5. C.I.	B	B	S	S	B	S	S	S	S	B	I	S
6. C.S.	B	B	S	B	S	S	B	S	S	S	I	S
7. C.Ş.	B	B	S	B	B	B	B	B	B	S	S	B
8. D.M.	B	S	S	S	B	B	B	B	S	S	S	S
9. D.D.	S	S	I	I	I	I	S	S	I	S	I	I
10. E.N.	S	I	S	I	I	S	I	I	I	B	I	I
11. F.C.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	B
12. F.O.	B	B	S	B	B	B	B	B	B	B	S	B
13. G.A.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	B	FB
14. G.R.	S	S	I	I	S	I	I	I	S	S	I	I
15. H.R.	B	S	S	S	B	B	B	B	B	B	S	B
16. I.P.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	I	S
17. I.Z.	B	I	S	I	S	I	S	I	I	S	I	I
18. O.D.	S	I	S	I	I	I	I	I	I	S	I	I
19. O.M.	FB	FB	FB	B	FB	B	FB	FB	FB	B	B	FB
20. R.C.	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
21. T.V.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	B	B	FB	FB	FB	FB
22. T.F.	B	S	S	S	S	S	I	I	S	S	I	S

TOTAL:

FB	5	4	3	2	4	3	3	3	4	3	1	4
B	11	8	3	8	7	7	9	8	6	8	3	6
S	5	6	13	6	7	7	5	5	7	10	8	6
I	1	4	3	6	4	5	5	6	5	1	10	6

Cls. IV B (M.C.) – lucrare efectuată în clasă

Cerinţele / Elevii	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Calificativul
1. A.A.	FB	FB	B	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
2. A.R.	FB	FB	B	B	B	S	B	B	B	B	S	B
3. A.G.	FB	FB	B	B	B	B	B	B	B	FB	S	B
4. B.I.	FB	FB	FB	FB	FB	B	FB	FB	FB	FB	B	FB
5. C.D.	FB	FB	B	B	FB	B	FB	B	FB	B	B	B
6. C.O.	B	B	B	B	B	S	B	B	B	B	S	B
7. E.E.	FB	FB	FB	FB	FB	B	FB	FB	FB	FB	B	FB
8. F.A.	FB	FB	B	B	FB	B	B	B	B	FB	B	B
9. F.A.M.	S	I	S	I	I	I	I	I	I	S	I	I
10. G.A.	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	I	S
11. G.R.	B	B	S	B	B	S	S	S	S	B	S	S
12. H.I.	S	S	S	I	I	S	I	I	I	S	I	I
13. H.M.	S	S	I	I	I	I	I	I	S	S	I	I
14. I.D.	B	B	B	B	B	S	B	B	B	S	S	B
15. I.S.	FB	B	B	S	FB	B	FB	FB	FB	FB	B	FB
16. I.R.	FB	FB	B	FB	FB	FB	FB	FB	B	B	FB	FB
17. J.H.	FB	FB	B	B	B	S	B	B	B	B	B	B
18. K.P.	FB	FB	FB	B	FB	FB	FB	FB	FB	FB	B	FB
19. M.I.	B	S	I	I	I	I	I	I	S	S	I	I
20. M.M.	FB	B	S	B	B	B	B	B	B	B	S	B
21. N.I.	B	S	I	I	I	I	I	I	S	I	I	I
22. R.C.	S	I	I	I	I	I	I	I	I	S	I	I
23. R.C.R.	B	B	I	I	I	S	I	I	I	I	I	I
24. V.Ş.	FB	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	B
25. Zs.P.	B	B	B	S	S	S	B	B	B	B	B	B

TOTAL:

FB	13	10	3	4	8	3	7	6	6	7	2	6
B	8	8	12	11	8	8	9	10	10	9	8	10
S	4	5	5	3	2	9	2	2	5	7	7	2
I	0	2	5	7	7	5	7	7	4	2	8	7

Anexa nr. 7

Cls. IV A (M.M.) – lucrare efectuată acasă, 1 săptămână, cerințe parțial cunoscute

Cerinţele / Elevii	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Calificativul
1. A.G.	FB	B	B	B	S	B	B	B	B	FB	B	B
2. A.P.	B	B	S	B	B	B	B	B	B	B	S	B
3. B.P.	FB	B	S	S	B	B	B	B	B	B	B	B
4. B.M.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
5. C.I.	B	B	B	S	B	B	B	B	B	B	B	B
6. C.S.	B	B	B	B	B	S	B	B	B	B	B	B
7. C.Ş.	FB	FB	B	B	B	B	B	B	B	S	S	B
8. D.M.	B	B	S	B	B	B	B	B	B	B	S	B
9. D.D.	B	B	S	S	I	S	S	S	S	B	S	S
10. E.N.	S	S	I	S	S	S	S	S	S	B	I	S
11. F.C.	B	FB	B	B	B	B	B	B	B	FB	B	B
12. F.O.	FB	FB	B	FB	B	B	B	B	B	B	B	B
13. G.A.	B	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	B	FB	FB
14. G.R.	S	S	S	S	S	S	S	I	S	S	I	S
15. H.R.	B	B	S	B	B	B	B	S	B	B	S	B
16. I.P.	B	S	S	S	S	S	B	S	S	S	S	S
17. I.Z.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
18. O.D.	S	I	S	I	S	S	I	I	I	S	I	I
19. O.M.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	B	B	FB
20. R.C.	S	S	S	I	I	I	I	I	I	I	I	I
21. T.V.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	B	B	FB	FB	FB	FB
22. T.F.	B	S	I	S	S	S	S	I	I	S	I	S

TOTAL:

FB	7	7	4	5	4	4	3	3	4	4	3	4
B	10	8	6	7	9	9	12	10	10	11	7	10
S	5	6	10	8	7	8	5	5	5	6	7	6
I	0	1	2	2	2	1	2	4	3	1	5	2

Cls. IV B (M.C.) – lucrare efectuată acasă, 1 săptămână, cerințe parțial cunoscute

Cerințele / Elevii	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Calificativu
1. A.A.	FB	B	B	B	B	B	FB	FB	FB	FB	B	B
2. A.R.	FB	FB	FB	B	B	B	FB	FB	FB	FB	B	FB
3. A.G.	FB	FB	B	B	B	B	B	FB	FB	B	B	B
4. B.I.	FB	FB	FB	FB	FB	B	FB	FB	FB	FB	FB	FB
5. C.D.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	B	B	FB
6. C.O.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	B
7. E.E.	FB	FB	B	B	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
8. F.A.	FB	FB	B	B	B	FB	B	B	B	B	B	B
9. F.A.M.	B	S	S	S	S	B	S	S	S	B	S	S
10. G.A.	B	B	B	B	S	S	S	S	S	S	S	S
11. G.R.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	B	S	S
12. H.I.	S	I	S	I	I	I	I	I	I	S	I	I
13. H.M.	B	S	B	S	S	S	S	S	B	S	S	S
14. I.D.	B	B	B	S	S	S	B	B	S	S	B	B
15. I.R.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	B	B	FB
16. I.S.	FB	B	B	B	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
17. J.H.	FB	FB	B	B	B	B	B	B	B	B	FB	B
18. K.P.	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
19. M.I.	B	S	S	S	S	I	I	I	S	S	S	S
20. M.M.	FB	FB	FB	FB	B	B	B	B	B	B	B	B
21. N.I.	B	S	S	S	S	S	I	I	I	I	I	I
22. R.C.	B	I	S	I	I	I	I	I	I	S	I	I
23. R.C.R.	B	B	B	B	S	S	B	S	B	B	S	B
24. V.Ş.	FB	B	FB	FB	B	B	B	B	B	FB	B	B
25. Zs.P.	B	B	B	B	B	B	FB	FB	FB	B	B	B

TOTAL:

FB	13	10	7	6	6	6	9	10	10	7	5	7
B	10	8	12	11	9	10	8	6	7	11	10	10
S	2	5	6	6	8	6	4	5	5	6	7	5
I	0	2	0	2	2	3	4	4	3	1	3	3

Anexa nr. 8

Cls. IV A (Ş.M.) – exerciții pe un text

Descriptori / Elevii	1	2	3	Calificativul
1. B.I.	S	S	I	S
2. B.Gh.	B	B	B	B
3. B.P.	FB	B	FB	FB
4. C.C.	B	B	S	B
5. C.N.	S	I	S	S
6. D.R.	FB	FB	FB	FB
7. D.S.	FB	FB	FB	FB
8. D.M.	B	B	B	B
9. E.V.	S	S	S	S
10. M.A.	FB	FB	FB	FB
11. M.D.	FB	FB	B	FB
12. M.Z.	B	S	B	B
13. P.I.	I	I	I	I
14. P.I.R.	B	B	FB	B
15. S.A.	S	S	S	S
16. S.N.	B	FB	FB	FB
17. S.N.C.	FB	FB	FB	FB
18. S.A.	FB	FB	FB	FB
19. V.L.	S	I	S	S
20. V.B.	B	B	B	B

Anexa nr. 9

Test de evaluare

Pe baza textelor *În Vrancea* după Alexandru Vlahuță

şi *Domnu' Trandafir* după Mihail Sadoveanu

Obiective: 1) Construirea unui text cu sens

2) Dezvoltarea capacității de receptare a fenomenului literar

3) Consolidarea cunoştințelor despre sinonime şi antonime

Sarcini de lucru:

1. Separă propozițiile în două texte diferite, după înțeles:

Avea şapte feciori frumoşi şi voinici. Domnu' nostru a fost un om deosebit. El ne-a învățat rugăciuni. Ei s-au dus să se lupte pentru Moldova. Ne-a citit „Povestea lui Harap Alb". Noi voiam să mergem cu Domnu' peste Siret. Feciorii au primit şapte munți.

_____ _____

_____ _____

_____ _____

2. Scrie câte expresii frumoase îți aminteşti din cele două texte studiate:

Despre natură	Despre oameni

3. Colorează cu o culoare cuvintele care au acelaşi sens şi cu altă culoare cuvintele care au sens opus:

Fecior	Stele
Noapte	Băiat
Munte	Câmpie

Duşman	Armată
Oaste	Frați
Cuib	Prieten

Bun	Text
Negură	Ceață
Toamnă	Rău

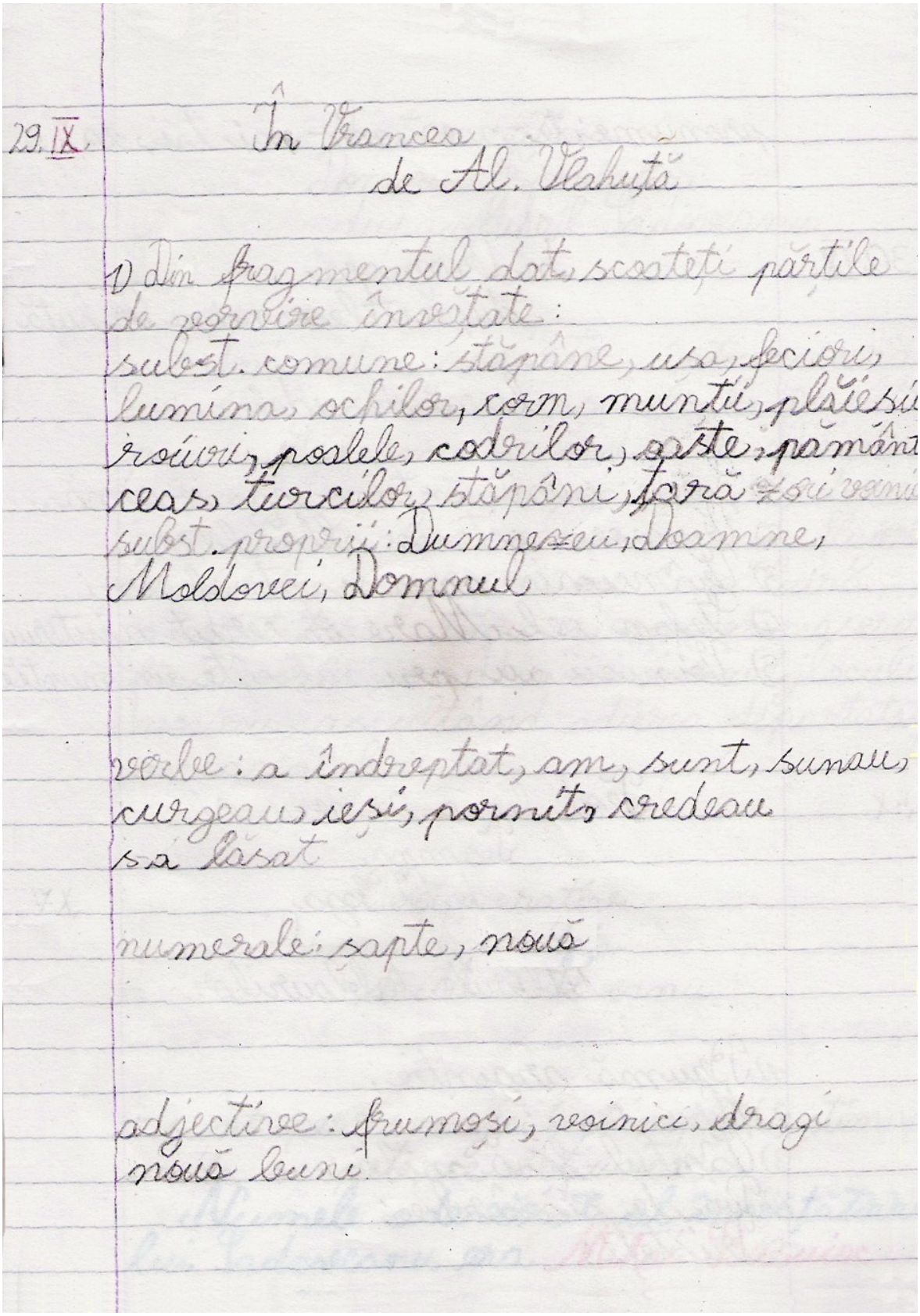
Frumos	Poveste
Asfințit	Urât
Bsm	Stejar

Anexa nr. 10

Cls. IV A (Ş.M.) – exerciții, două texte

Descriptori / Elevi	1	2	3	Calificativ
1. B.I.	B	S	B	B
2. B.Gh.	B	S	B	B
3. B.P.	FB	FB	FB	FB
4. C.C.	B	B	S	B
5. C.N.	S	S	I	S
6. D.R.	FB	FB	B	FB
7. D.S.	FB	FB	FB	FB
8. D.M.	FB	B	B	B
9. E.V.	S	S	I	S
10. M.A.	FB	FB	B	FB
11. M.D.	B	FB	FB	FB
12. M.Z.	S	S	S	S
13. P.I.	S	I	I	I
14. P.I.R.	FB	B	B	B
15. S.A.	B	S	S	S
16. S.N.	FB	FB	FB	FB
17. S.N.C.	FB	FB	B	FB
18. S.A.	FB	FB	FB	FB
19. V.L.	B	S	S	S
20. V.B.	B	B	B	B

Anexa nr. 11



29. IX

În Franța
de Al. Vlahuță

1) Din fragmentul dat, scoateți părțile de vorbire învățate:
subst. comune: stăpâne, ușa, feciori, lumina, ochilor, corn, munți, plăieși, roiuri, poalele, codrilor, oaste, pământ, ceas, turcilor, stăpâni, țară, zori, vani
subst. proprii: Dumnezeu, Doamne, Moldovei, Domnul

verbe: a îndreptat, am, sunt, sunau, curgeau, ieși, pornit, credeau, s-a lăsat

numerale: șapte, nouă

adjective: frumoși, voinici, dragi, nouă, bune

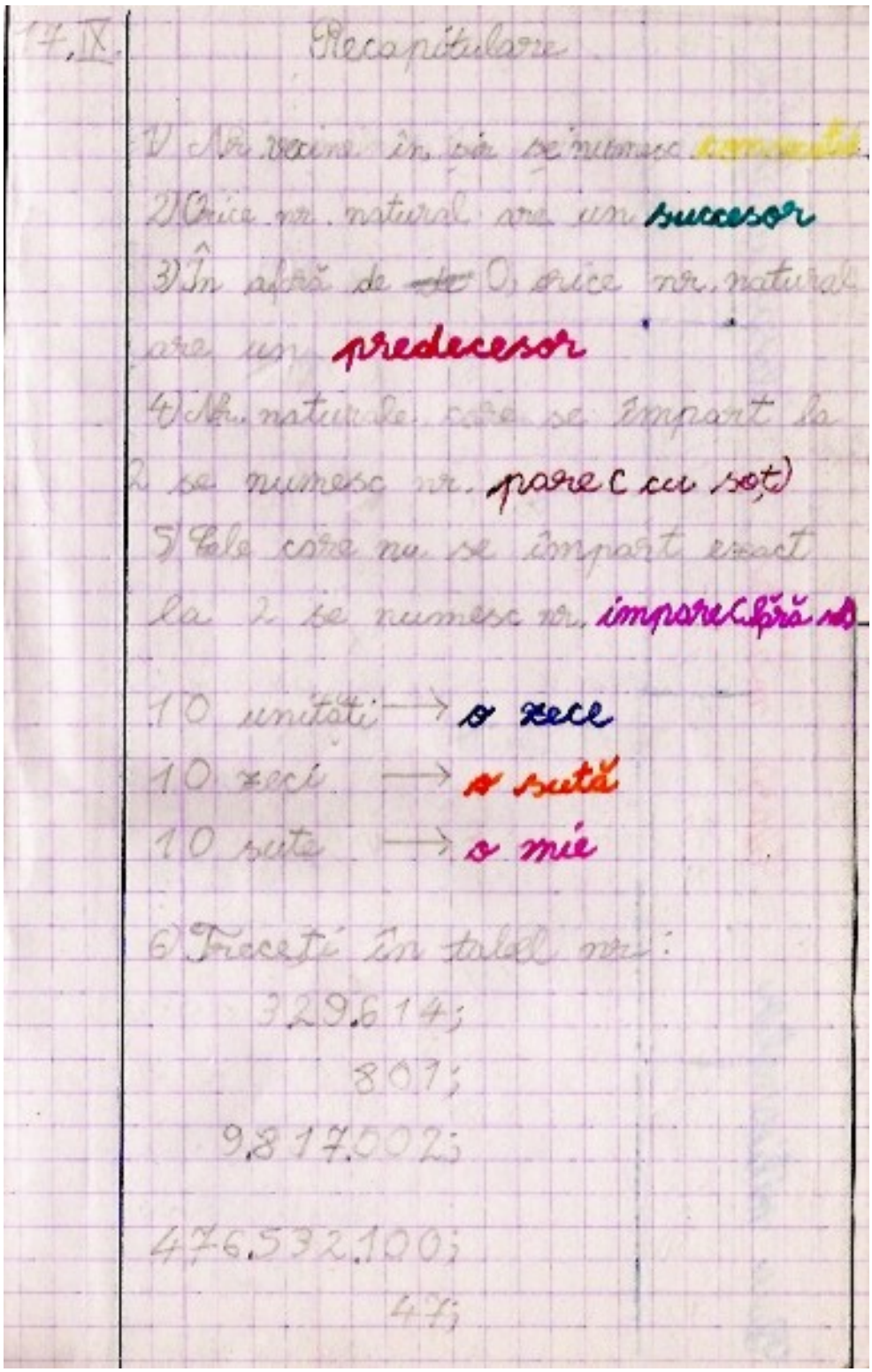
pronumeite-, mea, mi-, ai tăi, ea,

30. IX. În Franța

după Alexandru Vlahuță

plan de idei

1) Ștefan este între-o panoramă.
2) Franța este o altă lume.
3) Franciscia apoi șapte feciori.
4) Ștefan cel Mare va cerut ajutorul.
5) Voinicii au primit câte un munte.


7.IX.

Recapitulare

1) Nr. vecine în șir se numesc consecutive.

2) Orice nr. natural are un succesor

3) În afară de 0, orice nr. natural are un predecesor

4) Nr. naturale care se împart la 2 se numesc nr. pare (cu soț)

5) Cele care nu se împart exact la 2 se numesc nr. impare (fără soț)

10 unități → o zece

10 zeci → o sută

10 sute → o mie

6) Treceți în tabel nr:

329.614;

807;

9.817.002;

476.532.100;

47;

15.V **Adaptarea** - este procesul prin care viața viețuitoarelor se schimbă după cum se modifică condițiile de mediu, astfel încât ele să trăiască, să reziste și să nu moară.

a) adaptarea la **lumină**: floarea-soarelui e o floare care se deschide numai dimineața; regina nopții înflorește numai seara; hrana plantelor verzi se prepară sau se creează numai în prezența luminii și dacă sunt udate.

b) adaptare la **umiditate**: (umezeală): floarea-soarelui are frunzele acoperite cu peri aspri care o ajută să reziste la secetă; cactusul rezistă la secetă pentru că are țepi pe frunze.

c) adaptare la **temperatură**: adăpost la umbră: câinele, melcul;
- își schimbă blana: ursul brun (iarna hibernează), ursul polar (Pol Nord)
- lupul: primăvara și vara are părul mai închis;
- păsările călătoare migrează în țările calde;
- pinguinii

d) adaptare la **frig**: bradul are frunzele sub formă de ace, rezistă bine la frig și ger; cad acele când temperatura crește (sărbătorile)

22.V **Comportamentul viețuitoarelor**

1) **Comportamentul de apărare**:
- prin fugă, zbor, prin înot, prin înțepare, prin muș
- prin lovituri cu picioarele, cu alte părți ale corpului, țepii arăcelului;
- șoricelele își lasă coada când sunt prinse;
- urzica produce usturime, trandafirul are țepi;
- știuca are solzi ca și plantele din apă.

2) **Comportamentul de hrănire**:
- cum își fac rost de hrană:
- pisica se apropie tiptil, se joacă cu șoarecele, îl amețește și îl mănâncă;
- vulpea
- lupul
- ursul brun

Anexa nr. 12

Compuneri

Cerințe ale compunerii			**Cum sunt realizate**			
			În totalitate	**În majoritate**	**Uneori**	**Nu**
1.	Titlul potrivit		X			
2.	Introducere		X			
3.	Cuprins		X			
4.	Încheiere		X			
5.	Propoziții clare		X	X		
6.	Expresii frumoase		X			
7.	Scrierea ortogramelor		X			
8.	Semne de punctuație		X			
9.	Folosirea alineatelor		X			
10.	Scris frumos, îngrijit		X			
11.	Originalitate		X			

F.B. – foarte bine

B – bună

T.R. – trebuie refăcută

F.B	B	T.R
X		

Media F.B

F.B } F.B (foarte bine)

F.B

Inv. Părinte

Anexa nr. 1 3

1. Dacă ai avea nevoie de ajutor la pregătirea lecțiilor, pe care dintre colegii tăi i-ai ruga să te ajute?

2. Dacă unii dintre colegii tăi ar avea nevoie de ajutor la pregătirea lecțiilor, pe care dintre ei ai dori să-i ajuți?

3. Cu care dintre colegii tăi preferi să te joci?